

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Aplikace kompetenčního modelu v podmínkách veřejné obchodní akademie  
Applying the competence model in the public business academy

Bc. Petra Dobaková

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Aplikace kompetenčního modelu v podmínkách veřejné obchodní akademie“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 4. 2019

Ráda bych poděkovala panu prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA, vedoucímu mé diplomové práce, za podnětné rady a pomoc při tvorbě této diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá problematikou využití kompetencí a kompetenčního modelu jako efektivního nástroje personálního řízení organizace. Řízení lidských zdrojů podle kompetencí (competency – based /HR/ management, CBM) je aktivně využívaný model především v komerční sféře. V posledních letech však k tomuto modelu řízení přistupuje také stále více organizací státní správy. Problematikou získávání a využívání různých druhů kompetencí, sestavením kompetenčního modelu a jejich následnou aplikací při personálním řízení se zabývá jak teoretická, tak empirická část práce. Vymezení základních pojmů a principů řízení podle kompetencí vychází ze studia odborné literatury a závazných dokumentů, které propojují principy řízení podle kompetencí se strategií celoživotního učení a s modely učící se organizace. Empirická část se nejprve zabývá skutečným využíváním kompetencí a kompetenčních modelů v podmínkách veřejných obchodních akademií v Praze a Středočeském kraji. Popisuje současný stav využívání řízení lidských zdrojů podle kompetencí řediteli veřejných obchodních akademií v uvedeném regionu. Zjištěný stav je komparován s výsledky šetření společností Trexima, spol. s r.o. v komerčních organizacích, který byl realizován v roce 2014. Empirická část je dále zaměřena na sestavení kompetenčního modelu „učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy“. K sestavení kompetenčního modelu „učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy“ – obchodní akademie, byl využit vzorový etalon z Centrální databáze kompetencí respektive z Národní soustavy povolání, otevřená a všem dostupná databáze povolání spravovaná Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Kompetence, Klíčové kompetence, Kompetenční model, Celoživotní učení, Řízení lidských zdrojů, Personální procesy, Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the use of competences and competency model as an effective tool of personnel management of the organization. Competency - based / HR / Management (CBM) is an actively used model primarily in the commercial sphere. However, in recent years, more and more government organizations have also approached this governance model. The theoretical and empirical part of the thesis deals with the issue of acquiring and using various types of competencies, compiling a competency model and their subsequent application in personnel management. The definition of basic terms and principles of competency management is based on the study of professional literature and binding documents that link the principles of competence management to the lifelong learning strategy and learning organization models. The empirical part first deals with the actual use of competencies and competency models in the conditions of public business academies in Prague and Central Bohemia. It describes the current state of use of human resources management by competency of the director of public business academies in the region. The observed state is compared with the results of the Trexima, spol. s r.o. in the commercial organizations, which was implemented in 2014. The empirical part is further focused on the compilation of the competence model of the “teacher of general education subjects”. A model standard from the Central Competence Database or the National Occupational System, open and accessible to all available databases of professions administered by the Ministry of Labour and Social Affairs of the Czech Republic, was used to compile the competence model of the “secondary school teacher”.

## **KEYWORDS**

Competencies, Key Competencies, Competence Model, Lifelong Learning, Human Resource Management, Personnel Processes, Secondary School Teacher

## Obsah

Úvod .....	7
1 Konceptualizace kompetenčního přístupu.....	9
1.1 Historický vývoj náhledu na pojem kompetence.....	9
1.2 Gramotnost a kvalifikace .....	12
1.3 Vymezení pojmu kompetence .....	15
1.4 Rozvoj kompetence.....	16
1.5 Klíčové kompetence .....	21
1.6 Propojení kompetencí s principem celoživotního učení .....	25
1.7 Učící se organizace v kontextu kompetenčního modelu.....	27
1.8 Národní soustava povolání, kvalifikací a kompetencí .....	28
2 Kompetence „učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy“.....	32
2.1 Odborné dovednosti .....	32
2.2 Odborné znalosti .....	33
2.3 Obecné dovednosti.....	33
2.4 Měkké kompetence .....	34
3 Základní vymezení řízení dle kompetencí.....	39
3.1 Charakteristika kompetenčního modelu .....	43
3.2 Proces tvorby kompetenčního modelu.....	44
3.3 Získávání a výběr pracovníků.....	50
3.4 Vzdělávání a rozvoj pracovníků .....	51
3.5 Řízení pracovního výkonu .....	53
3.6 Hodnocení pracovníků .....	53
4 Monitoring využívání kompetenčního modelu v praxi a návrh kompetenčního modelu .....	56

4.1	Metodologie výzkumného šetření.....	57
4.2	Technika sběru dat .....	58
4.3	Vymezení objektu šetření .....	58
4.4	Časový harmonogram a průběh šetření.....	59
4.5	Výzkumné předpoklady a identifikátory .....	60
4.6	Definice použité hodnotící škály .....	64
5	Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření.....	66
5.1	Analýza monitoringu .....	66
5.2	Návrh kompetenčního modelu.....	78
5.3	Shrnutí a diskuze výzkumu.....	84
	Závěr.....	86
	Seznam použitých informačních zdrojů: .....	90
	Seznam příloh.....	97

## Úvod

Dobře postavená personální politika umožňuje dosažení souladu mezi prací a člověkem, který ji vykonává. Řízení lidských zdrojů za pomoci kompetenčního modelu dává zaměstnavatelům možnost optimalizovat pracovní výkon jednotlivce i celého pracovního týmu, zajistit větší sepětí zaměstnance s organizací, jeho pochopení smyslu a nutnosti připravovaných změn, porozumění a interiorizace s hodnotami, kulturou a cíli organizace. Za pozitivní lze vnímat, že k jeho využití stále častěji sahají i úřady veřejné správy. **Cílem této práce je sestavit na základě provedeného výzkumného šetření návrh kompetenčního modelu pro „učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy“ – veřejné obchodní akademie.** Zkoumaná problematika je aktuálním tématem. Současná doba plná změn klade vyšší nároky na management škol v souvislosti s efektivním řízením lidských zdrojů, které lze právě za pomoci kompetenčního modelu uspokojit. Důvodem výběru tématu bylo zjištění, že podobné šetření zaměřené na uvedenou problematiku nebylo dle dostupných zdrojů ve veřejných školách na území České republiky provedeno. Výsledky provedených šetření tak přináší prvotní informace o skutečném využívání kompetenčního modelu jako nástroje pro řízení lidských zdrojů v uvedeném segmentu.

Diplomová práce obsahuje dvě části, teoretickou a empirickou, které jsou rozděleny do celkem pěti kapitol. Teoretická část práce vychází ze studia odborné literatury zaměřené na příslušné téma. První kapitola přibližuje historii vzniku kompetence a podrobněji specifikuje její identifikaci, úroveň, možnosti měření, charakteristiky apod. Druhá kapitola se zabývá kompetencemi učitele všeobecných předmětů střední školy. Další kapitola teoretické části specifikuje kompetenční model a jeho využívání při řízení lidských zdrojů v organizaci. Na teoretickou část navazuje část empirická, zaměřená na šetření provedené ve dvou fázích v měsíci lednu 2019 na veřejných obchodních akademiích v Praze a Středočeském kraji. Následující kapitola pak formuluje výsledky jednotlivých výzkumných šetření, které jsou dále komparovány s výzkumem společnosti Trexima, spol. s r. o. z roku 2014, zaměřeným na využívání kompetenčního modelu ve firmách v ČR. Předkládá návrh sestaveného kompetenčního modelu pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů obchodní akademie.



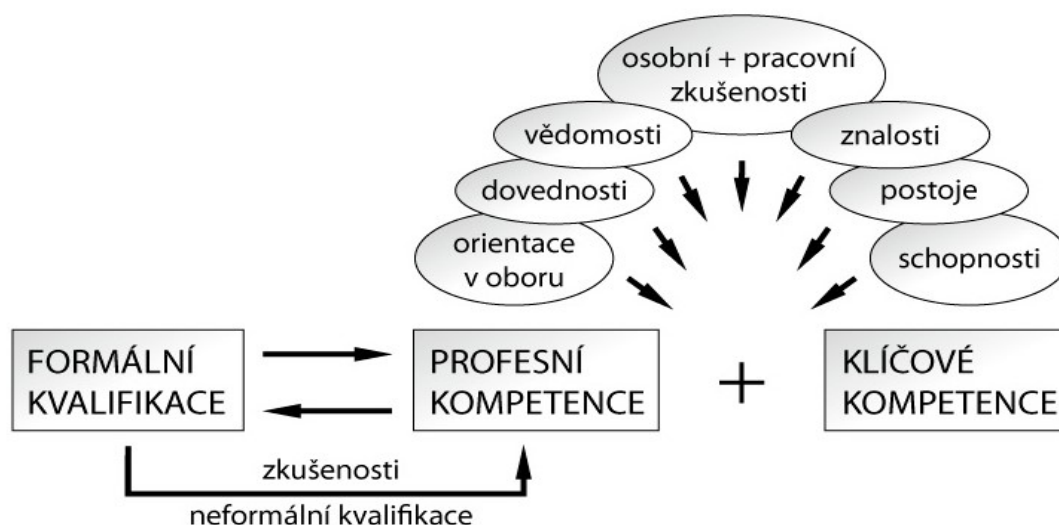
Závěr práce hodnotí naplnění cíle práce, navrhuje možnosti dalšího využití získaných poznatků, uvádí možné příčiny výsledků výzkumného šetření v souvislosti se specifickým prostředím veřejného školství, vydává doporučení. Hlavním přínosem této práce je provedení monitoringu současného stavu využívání kompetenčního modelu ve veřejných obchodních akademiích. Porovnání zjištěného stavu se stavem v komerčních organizacích a především vytvoření návrhu kompetenčního modelu učitele všeobecných předmětů střední školy – obchodní akademie. Ten byl sestaven na základě řízeného rozhovoru s ředitelem a jeho dvěma zástupci ve vybrané organizaci. Vytvořený návrh kompetenčního modelu bude předložen členům vedení vybrané organizace, které následně může tuto diplomovou práci a její výsledky využít jako podklad pro zavedení v současné době nejprogresivnějšího systému řízení lidského kapitálu – řízení podle kompetencí (competency – based /HR/ management, CBM).

# **1 Konceptualizace kompetenčního přístupu**

## **1.1 Historický vývoj náhledu na pojem kompetence**

Historie vzniku kompetence, základní stavební jednotky kompetenčního modelu, sahá do 60. let 20. století. Veteška uvádí, že základy pro formování nového paradigmatu v oblasti řízení lidských zdrojů položil Dieter Mertens, který v roce 1974 popsal koncept tzv. klíčových kvalifikací. Tento koncept popisuje kvalifikace, jako schopnosti, znalosti a dovednosti, které nejsou vázány na žádnou konkrétní činnost, přesto však umožňují jednotlivci působit na mnoha pozicích, v mnoha funkcích i na různých stupních organizační struktury u různých zaměstnavatelů. Tím mu umožňují zvládání nečekaných změn a nároků, kladených na něj v souvislosti s jeho pracovním životem. Podstatou konceptu klíčových kvalifikací je jednak získání určité odbornosti (tj. znalostí a dovedností), ale především jejich následná aplikace na různých pracovních pozicích napříč profesemi. Mertensonova teorie klíčových kvalifikací podle Vetešky výrazně ovlivnila vzdělávací přístupy, nejprve v oblasti dalšího profesního vzdělávání, později i školního vzdělávání. V době vzniku Mertensonovy teorie klíčových kvalifikací jsou v USA a v Kanadě zmiňovány kompetenční přístupy ve vzdělávání. V západní Evropě se pak kompetence projevují zejména pragmatickým uchopením kvalifikací jako nástrojů konkurenceschopnosti a produktivity. Ve vzdělávání dospělých se od 80. let 20. století začínají zohledňovat kvalifikace (klíčové) pro trh práce, jsou prosazovány principy učícího se jedince v souvislosti s vzrůstající orientací na osobnost jedince, s pozdějším důrazem na sebeřízené a sebeorganizované učení, orientací na výkon jednice, jeho jednání atd. (Veteška 2010, s. 233) *„Právě orientace na výkon se stala rozhodujícím rysem při zavádění kompetencí do oblasti dalšího vzdělávání a souvisí s novým pojetím kvalifikací“* (Veteška, 2010, s. 231).

Obrázek 1: Nové pojetí kvalifikací založené na kompetencích

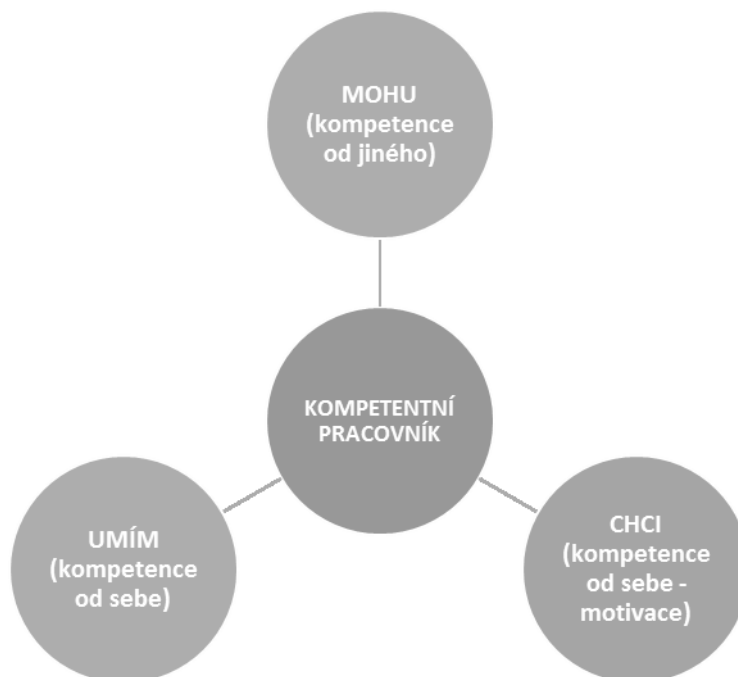


Zdroj: Veteška, Tureckiová (2008, s. 44)

Ze strany zaměstnavatelů byly v tomto období zaznamenány snahy vybírat zaměstnance právě podle kompetencí nezbytných pro pozici, na kterou se uchazeč hlásil. Klíčové kvalifikace, dnes chápáné jako **kompetence**, se ve druhé polovině 90. let minulého století staly součástí kurikulární reformy v České republice, která vyvrcholila celonárodní diskusí „Vzdělávání pro 10 milionů“ a vznikem Národního programu vzdělávání v ČR – tzv. Bílé knihy. (Metodický portál RVP.CZ, 2011)

„Slovo *kompetence* se používá v manažerské praxi ve dvojím smyslu – jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze. V obou případech se tento pojem vyjadřuje k tomu, zda je konkrétní člověk kompetentní něco udělat“ (Plamínek, 2014, s. 86). V anglické literatuře se objevují v souvislosti s kompetencemi dva výrazy – *competence* a *competency*. *Competence* je do českého jazyka překládána jako znalost, dovednost či schopnost a je nazývána jako „kompetence od sebe“. Výraz *competency* vymezuje pravomoci, odpovědnosti a činnosti jedince na základě konkrétní organizační struktury, jmenování do funkce apod., nazývané jako „kompetence od jiného“. Hroník ještě kompetenci od sebe rozšiřuje o třetí dimenzi – rozšíření kompetence od sebe o motivační složku. Soulad těchto tří složek v literatuře uváděných jako triáda „mohu – umím – chci“ (obr. č. 2), dává šanci na reálné uplatnění člověka v jeho pracovním i osobním životě (Hroník, 2008, s. 63; Trojanová, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 22–24).

**Obrázek 2: Tři dimenze kompetentního pracovníka**



**Zdroj: Trojanová, Trojan a Kitzberger (2012, s. 23)**

Realizace složky „MOHU“ závisí nejen na subjektu samém, na jeho pravomocích, ale zároveň (a často především) na prostředí, v němž jedinec může (či nemůže) uplatnit své ambice, potřeby, zájmy, dovedností a schopnosti s využitím svého potenciálu. „UMĚT“ pak předpokládá požadovanou míru vědomostí, schopností, dovedností a zkušeností (ve smyslu vědomostí z daného oboru, schopností a dovedností jako vrozených vlastností a dovedností, které může jedinec cíleně postupně rozvíjet). Jedná o zkušenosti ať již přímé (získané), nebo nepřímé (sdělené), vycházející z vlastní praxe zaměstnance. „CHTÍT“ představuje osobní nasazení zaměstnance, jeho energetizaci a ochotu angažovat se v prostředí možných změn a nést odpovědnost za výsledky vykonané činnosti. Někteří autoři definují energetizaci jako aplikaci a rozvoj potenciálu jedince v zájmu jeho osobních i profesních cílů, které významně souvisí mj. s emoční inteligencí člověka. Zahrnuje např. sebeuvědomění a sebeaktualizaci (sebereflexi, sebehodnocení, seberozvoj), sebeovládání (zvládání emocí, svědomitost, odpovědnost, spolehlivost, smysl pro spravedlnost), inovativnost a kreativitu (schopnost přicházet s novými podněty a nápady a jejich realizace), ctížádostivost (touha trvale se zlepšovat),

loajalitu, iniciativu, optimistický přístup a vytrvalost při překonávání různých překážek. (srov. s Veteška, 2016)

## 1.2 Gramotnost a kvalifikace

Identifikace a využití potenciálu jednotlivce úzce souvisí s jeho gramotností. Gramotnost je dispozicí, která je podle Doležalové rozvíjena v průběhu života každého člověka a to za pomoci vnějších i vnitřních faktorů. Za vnější faktory (tzv. objektivní) gramotnosti Doležalová považuje vlivy sociálně-kulturního a ekonomického prostředí (především výchovu a vzdělávání v rodině a ve škole). Za vnitřní faktory (tzv. subjektivní) pak považuje vrozené předpoklady (potenciál) např. osobnostní rysy, charakterové vlastnosti a získané zkušenosti. Dalšími faktory, které se na rozvíjení gramotnosti podílejí, jsou např. věk, schopnost a ochota k celoživotnímu učení, intelektuální předpoklady, a adaptační schopnosti. Tyto faktory je možné označit jako zdroj rozvoje gramotnosti, ale zároveň i případné příčiny negramotnosti. (Doležalová, 2009, s. 223–229)

Obecně je gramotnost definována jako schopnost ovládat různé druhy komunikace a matematických úkonů za účelem jejich využívání v různých životních situacích. Obsah i způsoby vyjádření gramotnosti jsou různé v závislosti na proměnách a potřebách společnosti, jejích zvycích, tradicích a normách. Primárně byl termín gramotnost chápán jako schopnost osvojení si elementárních dovedností – čtení a psaní případně také počítání. Nyní však chápeme termín gramotnost jako jev různorodý, neboť zahrnuje *„jak poznatky získané formálním vzděláváním ve škole, tak osobní zkušenost s rozmanitými kontexty a situacemi každodenního života, tak i znalost různých způsobů mobilizace poznatků a dovedností“* (Štech, 2011, s. 129).

Podobně jako v případě kompetencí je v současné době plně změn nutné přemýšlet o proměně stávajících, nebo tvorbě nových gramotností. (Neumajer, Rohlíková, Zounek, 2015, s. 17–19) Jednou z nových gramotností je tzv. **informační gramotnost**. Informační gramotnost má následující znaky: jedinec umí stanovit, kdy potřebuje informace, dokáže je vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít. Informačně gramotní lidé mají kompetence potřebné k učení. Vědí, jak se učit, vědí, jak jsou znalosti uspořádány, jak je možné informace vyhledat a využít je pro konkrétní činnost, nebo ke splnění požadovaného úkolu. Cílem informační gramotnosti je podle Neumajera, Rohlíkové a Zounka *„dosáhnout*

*počítačové gramotnosti občanů jako nezbytného předpokladu pro rozvoj a uplatnění člověka v současné společnosti“* (Neumajer, Rohlíková, Zounek, 2015, s. 17–19). V souvislosti s využíváním digitálních technologií existují koncepty, které specifikují druhy jednotlivých gramotností. Jako příklad je možné uvést rozdělení gramotností podle Ala – Mutky, která rozlišuje:

- **ICT gramotnost (ICT Literacy).** *Jde o koncept, který se zaměřuje poměrně úzce na technické znalosti a dovednosti či ovládání počítačů a počítačových programů.*
- **Internetovou gramotnost (Internet Literacy).** *Tato gramotnost přidává k ICT gramotnosti znalosti, dovednosti a schopnosti umožňující orientovat se a smysluplně využívat nejenom internet (technicky), ale i komplexněji pojaté prostředí digitálních sítí.*
- **Informační gramotnost (Information Literacy).** *Zde je pozornost zaměřena zejména na nalezení, organizaci a zpracování informací.*
- **Mediální gramotnost (Media Literacy).** *Ta zaměřuje svoji pozornost na znalosti a dovednosti interpretovat, využívat a vytvářet mediální sdělení, která mohou uživatelé použít v různých životních situacích. U obou posledních gramotností zdůrazňuje nutnost kritického přístupu“* (Ala – Mutka in Neumajer, Rohlíková, Zounek, 2015, s. 18).

V poslední době je tedy gramotnost zaměřena především na zpracování informací a jejich využití v běžném životě. To vede, podobně jako je tomu u získaných kompetencí, k efektivnímu začlenění člověka do společnosti. Veteška v této souvislosti objasňuje další charakteristiky gramotnosti: kontinuita, relativita a individuální proměnlivost. Podle Doležalové je gramotnost obyvatelstva považována za jeden ze základních ukazatelů vzdělanosti národa a za faktor hospodářského rozvoje země, dosažená míra gramotnosti je tedy důležitá také pro konkurenceschopnost států. Rozvoj gramotnosti (a potažmo získání kvalifikace) populace je podmíněn dvěma požadavky: základní vzdělání musí být kvalitní a v oblasti vzdělávání dospělých musí být široká nabídka možností dalšího vzdělávání. (Veteška 2013, s. 142; Doležalová 2009, s. 223–229)

Kvalifikace jednotlivci získávají po úspěšném ukončení počátečního formálního vzdělání a odborné přípravy. Po získání odpovídajícího stupně počátečního formálního vzdělání je možné postoupit z vyššího sekundárního do terciárního stupně vzdělávání nebo zvolit cestu vstupu na trh práce. S rostoucím významem celoživotního učení je od jedinců vyžadována aktivní aktualizace a rozšiřování znalostí, dovedností a způsobilostí, a to po celou dobu jejich života. Z tohoto důvodu jsou kladeny větší požadavky na kvalifikace zaměstnanců a částečně se tak mění i jejich role. Díky rychlým změnám na trhu, dochází častěji také ke změně pracovní pozice, lidé již nesetrvávají v jednom zaměstnání po celý život. Znalost a pochopení těchto změn umožňuje důležitý vhled do toho, jak učení a kvalifikace mohou podporovat individuální růst a rozvoj v průběhu celého života. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 54)

Kvalifikace je v českém edukačním prostředí chápána jako soubor znalostí a dovedností zprostředkovaný školským systémem a následně rozvíjený v systému dalšího profesního vzdělávání a doplňován osobními i profesními zkušenostmi každého jednotlivce. V tomto smyslu lze kvalifikaci dále členit na formální (odborná příprava) a neformální (jako nadstavba zkušeností, pracovních návyků a dovedností). Ta je někdy pro celkovou profesionalitu jednotlivce stejně významná nebo i významnější než ona běžně uváděná formální kvalifikace (tzv. kvalifikační požadavky či předpoklady pro výkon určité profese nebo povolání).

V současném systému odborné přípravy je termín kvalifikace ztotožněn prakticky jen s formální kvalifikací. Lidé s nižší kvalifikací (vzděláním), například na dělnických pozicích, jsou mnohdy ochotni změnit (rekvalifikovat) či si zvýšit svou aktuální kvalifikaci pouze v situaci, pokud jsou donuceni socioekonomickými faktory (tj. v případě ztráty zaměstnání nebo z důvodu jiné změny na trhu práce). Změna jejich chování a postojů souvisí s jejich rolí/pozicí na trhu práce. Vzhledem k častým změnám a v souvislosti s globalizovanou světovou ekonomikou a dalšími procesy a strukturami je naprosto nezbytné, aby jedinec byl schopen a ochoten pružněji reagovat na požadavky zaměstnavatelů. Jednou z kompetencí, která souvisí s motivací, a toto umožňuje je schopnost učit se. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 54)

V druhé polovině 20. století ještě nebylo zcela zřejmé, zda se kompetence v oblasti hospodářství stanou významnými a potřebnými. Na přelomu století však přišly některé firmy s vizionářskými myšlenkami a experimenty zaměřenými na budoucnost. V oblasti managementu lidských zdrojů významně podpořily vývoj kompetencí a způsob myšlení v duchu kompetenčního přístupu. Vznikl tak samostatný management kompetencí. (Grote, Kauffeld a Frieling, 2012, s. 144, vlastní překlad)

### 1.3 Vymezení pojmu kompetence

**Pojem kompetence** pokrývá svým rozsahem znalosti, schopnosti a dovednosti, „*jejichž specifické kombinace v daném kontextu umožňují kompetentní výkon, k němuž termín kompetence odkazuje a směřuje*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 158). Kompetence je schopnost jedince vykonávat určitou činnost nebo okruh činností. Pro získání požadované úrovně konkrétní kompetence je podle Bělohlávka stěžejní potenciál jedince, limit, který určuje maximální úroveň schopností, které je člověk schopen působením vzdělávání, výcviku a praxe dosáhnout. Potenciál je v jisté míře dán geneticky, je však v průběhu života ovlivňován výchovou, učením, učením se od ostatních, věkem, zkušenostmi apod. (Bělohlávek, 2016, s. 14) Potenciál člověka obsahuje např. vloh (zručnost, inteligence, kreativita) a vlastnosti osobnosti (emoční stabilitu, odpovědnost, důslednost, ochotu učit se). Vlohy, vlastnosti a částečně i postoj člověka, jak uvádí Plamínek, jsou limitující při osvojování konkrétních schopností každého člověka v určité situaci. (Plamínek, 2014, s. 22)

*„Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27). Člověk, který má potenciál, např. pro jednání s lidmi, potřebuje k tomu, aby ho uplatnil a aplikoval, učení a praxi. Bělohlávek uvádí některé příklady rozvinutí potenciálu a tím získání konkrétní kompetence. Např. rozvinutí soustředění, pozornosti a určité úrovně inteligence (potenciálu) vede k získání dovednosti (kompetence) řízení auta. Rozvinutí verbální inteligence, empatie a komunikační pohotovosti (potenciálu) vede k získání komunikačních a prezentačních dovedností (kompetence).



Na cestě od rozvíjení potenciálu k získání konkrétní kompetence, u všech uvedených případů sehrává učení, praxe a potřebná motivace zásadní roli. (Bělohlávek, 2016, s. 12)

## 1.4 Rozvoj kompetence

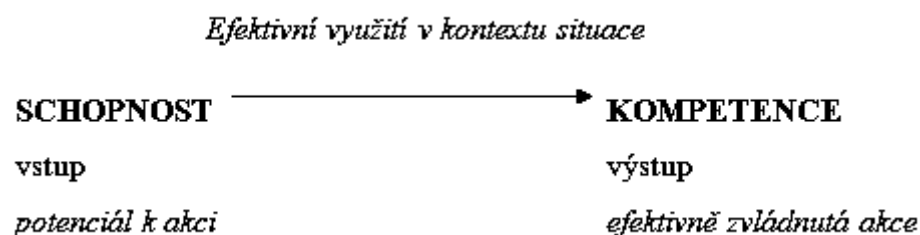
Csapó uvádí, že rozvoj kompetence se děje spontánně především prostřednictvím interakce s okolím jedince. Kompetence se tak většinou rozvíjejí přirozeně. Ve výsledku má kvalita, frekvence a množství interakce s okolím určující použitelnost a efektivitu dané kompetence. Rozvoj kompetencí závisí na věku a je snadněji rozvinutý v mladém věku, ideálně mezi čtrnáctým a osmnáctým rokem, ve vyšším věku je už těžší se vyvíjet. (Csapó, 2004, s. 45–46, vlastní překlad)

Kompetence tedy vyjadřuje, jak daný jedinec vykovává svoji práci, nikoli co vykonává (to je předmětem náplně práce). Kompetence jsou určujícími atributy pro:

- výkon konkrétní pracovní pozice nebo funkce,
- výkon vymezeného druhu činností, jež jsou pro dané místo potřebné,
- schopnost plnit úkoly,
- schopnost řešit problémy a umět překonávat překážky.

Veteška s Tureckiovou označují **schopnost** jako vstupní předpoklad při aplikaci systémového přístupu, kde pro získání **kompetence** na výstupu je zásadní efektivní využívání těchto schopností v kontextu konkrétní situace.

Obrázek 3: Vztah schopnosti a kompetence



Zdroj: Veteška, Tureckiová (2008, s. 31)

Je nezbytné zdůraznit, že kompetence (včetně kompetenčního modelu z nich složeného) je potřeba vždy vnímat ve vztahu ke konkrétní pracovní pozici, a je zřejmé, že pro různé pracovní pozice mohou být různé. „Podstata kompetence a kompetenční model reflektuje

*to, že stejnou věc můžeme dělat různými způsoby a přitom je to v pořádku a prospěšné. Kompetenční model tak není cestou tvorby standardu, ale cestou k řízení diverzity a výkonu“* (Hroník, 2007, s. 64–65). Kompetence bývají obvykle rozděleny na průřezové – stejné pro všechny zaměstnance a segmentové – specifické pro daný segment. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 29–31)

**Kompetence** – souhrn znalostí, schopností, dovedností, postojů a motivů, které nám umožňují podávat očekávaný výkon a úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál **můžeme** podle Vetešky a Tureckiové **charakterizovat pomocí následujících znaků:**

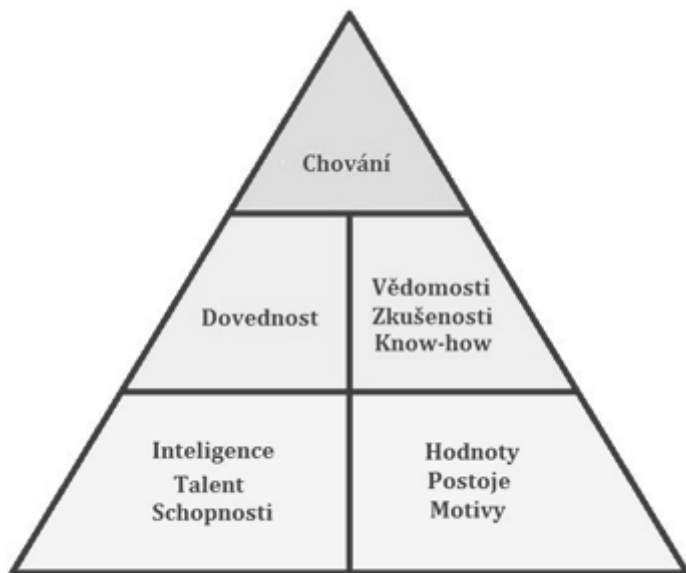
Kompetence

- je vždy kontextualizovaná – zasazená do určitého prostředí nebo situace,
- je multidimenzionální – tvořená různými zdroji – znalostmi, postoji, dovednostmi schopnostmi, informacemi apod. Kompetence obsahuje chování jednotlivce a v chování jednotlivce se také projevuje, je možné sledovat její vývoj,
- je definován její standard – je předem určeno, jaké úrovně má daná kompetence dosáhnout a jaké konkrétní úrovně v dané kompetenci má dosáhnout jednatel, je tedy možné kompetence měřit a hodnotit,
- má potenciál pro akci, rozvoj a změnu – její získávání je založeno na učení a vzdělávání, které je v současné době považováno (a také popsáno v závazných dokumentech) za kontinuální a celoživotní proces, je trénovatelná – přístupná k dalšímu rozvoji,
- týká se vždy celé osobnosti jednotlivce, jeho schopností, dovedností, vlastností, postojů a motivů. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 29–31)

Kompetence podle Bělohlávky zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje, které jsou základními prvky struktury kompetence a které se vždy projevují v určité podobě v chování jedince. Obecně se dá říci, že pro chování jednotlivce je určující dynamika osobnosti, v níž můžeme rozeznat více vrstev. Strukturu kompetencí tvoří jednotlivé charakteristiky osobnosti. (Bělohlávek, 2016, s. 15)

Tyto charakteristiky by měly být sledovány u každého pracovníka na jakékoliv pozici. Kompetence je složitý jev. Strukturu kompetence je možné nejsrozumitelněji vysvětlit za pomoci obrázku od Lucia Lepsinger. (in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 24–28)

**Obrázek 4: Hierarchický model struktury kompetence**



**Zdroj:** Lucia Lepsinger (in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 28)

Jednotlivé složky jsou zde uspořádány do tvaru pyramidy, kde její vrchol tvoří chování, což je jediný přímo pozorovatelný projev zaměstnance. Prostřední vrstva zahrnuje ovlivnitelné a předvídatelné charakteristiky získané během života a profesní praxí. Dolní vrstva pak obsahuje inteligenci, talent, schopnosti, hodnoty, postoje a motivy.

Jednotlivé kompetence, případně oblasti kompetencí, jsou **klasifikovány** a jsou pro ně definovány **úrovně**, kterých mohou dosahovat. Klasifikace má hierarchickou strukturu a umožňuje komunikaci s dalšími systémy, které využívají kompetence. **Klasifikace kompetencí** je třídění a kódování kompetencí z hlediska typu a obsahu kompetence a její činnostní a znalostní dimenze. Klasifikace umožňuje správu a aktualizaci kompetenčního modelu (např. hledání stávajících, klasifikování nových kompetencí) i využívání a rozvoj kompetenčního modelu. Klasifikace je dána kódem, který má 1–4 znaky tj. hladiny klasifikace (hladina vyjadřuje stupeň hierarchie kompetenčního modelu). Pro **identifikaci** kompetencí jsou podle Vetešky možné dva postupy, **empirický** a **teoretický**. (Veteška, 2009, s. 27–29)

Empirické postupy spočívají ve spekulativním vytýčení kompetencí pro konkrétního jedince, nebo skupinu, např. pedagogy. Tyto postupy lze však považovat za spíše orientační, neboť neumožňují např. kvantifikaci vlastností – systém norem, které by bylo možné komparovat bez ohledu na lokalitu, oborovou činnost či úroveň. Z těchto důvodů jsou pro organizaci takto klasifikované kompetence těžko aplikovatelné. (Veteška 2009, s. 27–29)

Naopak teoretické postupy vycházejí ze zdůvodněných teorií, o které se opírají, např. o funkční analýzu práce. V procesu identifikace kompetence je v případě teoretického postupu sestavován kompetenční model v osmi fázích, které pro tvorbu kompetenčního modelu specifikují např. Horváthová, Bláha a Čopíková a které jsou blíže popsány v kapitole 3. 2., zabývající se tvorbou kompetenčního modelu. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 257)

Kompetence je možné dělit a třídit dle různých kritérií a z různých hledisek, základní rozdělení kompetencí, uváděné Centrální databází kompetencí (dále také „CDK“), je na měkké, obecné a odborné kompetence.

*„Měkké kompetence / dovednosti (soft competencies / soft skills) jsou souborem požadavků potřebných pro kvalitní výkon jednotky práce, nezávislých na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka. Mají průřezový charakter a jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné“* (Centrální databáze kompetencí, 2017).

Seznam měkkých kompetencí uváděných v CDK:

- 1     *„Efektivní komunikace*
- 2     *Kooperace (spolupráce)*
- 3     *Kreativita*
- 4     *Flexibilita*
- 5     *Uspokojování zákaznických potřeb*
- 6     *Výkonnost*
- 7     *Samostatnost*

- 8 Řešení problému
- 9 Plánování a organizace práce
- 10 Celoživotní učení
- 11 Aktivní přístup
- 12 Zvládání zátěže
- 13 Objevování a orientace v informacích
- 14 Vedení lidí (leadership)
- 15 Ovlivňování ostatních“ (Centrální databáze kompetencí, 2017).

**„Obecné kompetence/dovednosti** (*hard competence*) jsou souborem obecných požadavků potřebných pro výkon práce, které zcela výhradně nesouvisí s určitou profesí. Mají průřezový charakter a jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné“ (Centrální databáze kompetencí, 2017). CDK uvádí následující obecné dovednosti:

- 1 „Počítačová způsobilost
- 2 Způsobilost k řízení osobního automobilu
- 3 Numerická způsobilost
- 4 Ekonomické povědomí
- 5 Právní povědomí
- 6 Jazyková způsobilost v češtině
- 7 Jazyková způsobilost v angličtině
- 8 Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce“ (Centrální databáze kompetencí, 2017).

**„Odborné znalosti a dovednosti** (*specific hard competence, technical hard competence and knowledge*) jsou souborem odborných požadavků potřebných pro výkon jednotky práce. Dají se relativně jednoduše a jednoznačně změřit a ověřit testem nebo praktickou zkouškou“ (Centrální databáze kompetencí, 2017). Odborné znalosti a dovednosti souhrnně označují jak teoretické vědomosti, tak praktické dovednosti požadované pro

výkon určité pracovní činnosti, nebo soubor pracovních činností. Podstatou odborné znalosti a dovednosti je schopnost aplikace teoretických vědomostí v praxi. Odborná dovednost v sobě zahrnuje „*oborovou*“ (znalostní) i „*činnostní*“ dimenzi. Odborná znalost zahrnuje pouze „*oborovou*“ (znalostní) dimenzi, je tedy prakticky uplatňována jen v odborném směru, se kterým souvisí. (Centrální databáze kompetencí, 2017)

Z hlediska vývoje požadavků na znalosti a dovednosti zaměstnanců byly dříve měkké dovednosti považovány za druhotný bonus k technickým dovednostem uchazeče. Na dnešním extrémně konkurenčním trhu práce však zaměstnavatelé hledají zaměstnance s kombinací tvrdých i měkkých dovedností. Potvrzením této skutečnosti je např. studie vydaná v Bostonu roku 2013 společností Millennial Branding, výzkumnou a poradenskou firmou a globální servisní společnost American Express, která shromáždila odpovědi od 1000 zaměstnanců tzv. generace Y (22 až 29 let) a 1000 manažerů z různých amerických firem všech velikostí v různých průmyslových odvětvích. Studie zkoumala kritéria, která manažeři hledají při zaměstnávání a vnímání generace Y, jak se dívají na jejich vnitřní motivaci, na laterální (postranní) motivační podněty a na roli sociálních médií na pracovišti. Studie ukazuje, že 60 % manažerů a 65 % příslušníků generace Y se shoduje v tom, že nejdůležitější jsou měkké dovednosti, následované tvrdými dovednostmi a pak digitálními / technickými dovednostmi (sociálními médii). Manažeři (65 %) a zaměstnanci generace Y (66 %) souhlasí s tím, že měkké dovednosti jsou důležité pro kariérní postup. Tři nejdůležitější dovednosti, které manažeři hledají, jsou schopnost upřednostňovat práci (87 %), pozitivní postoj (86 %) a týmové dovednosti (86 %). Manažeři dále uvádějí, že měkké dovednosti jsou nejdůležitějším faktorem při hodnocení výkonu. (Millennial Branding, 2013, vlastní překlad) Měkké dovednosti už zaměstnavatelé nepodceňují, naopak hledají příležitosti k jejich rozvoji. Oproti znalostem, které zaměstnavatelé mohou u svých zaměstnanců rozvíjet nejrychleji, lze měkké dovednosti, jak uvádí Havlíčková, rozvíjet jen velmi pomalu. (Havlíčková, Žárská, 2012, s. 16)

## 1.5 Klíčové kompetence

V souvislosti s kompetencemi se často hovoří o klíčových kompetencích. Mezi jejich základní charakteristiky patří možnost široké a dlouhodobé využitelnosti při praktickém uplatnění, směřování ke zvýšení míry adaptability člověka na rychlé změny, na nové

požadavky vnějšího prostředí a pouze nepřímá vazba k určitému konkrétnímu obsahu vzdělávání. (Průcha, Veteška, 2014, s. 154)

Klíčové kompetence jsou samy o sobě obsahově neutrální, jsou použitelné na jakýkoliv obsah. Naopak zprostředkování klíčové kompetence je již nutné vztahovat ke konkrétnímu obsahu. Klíčové kompetence jsou soubory předpokladů, postojů, hodnot, vědomostí, znalostí a dovedností, které jedinci umožňují jeho osobní rozvoj a uplatnění v profesním i osobním životě a „*představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, jež potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 154).

Klíčové kompetence získáváme především při vzdělávání. To můžeme dle současné teorie o vzdělávání dospělých, jak uvádí Průcha s Veteškou, a také dle dokumentů vzdělávací politiky (např. podle Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020) rozdělit na **formální, neformální a informální**. (Průcha, Veteška, 2014, s. 114)

V prvních desetiletích života je člověk vzděláván a vychováván prostřednictvím škol, tzv. formálním vzděláváním. „**Formální vzdělávání** se odehrává zejména ve školách. Jeho prostřednictvím lze získat oficiální potvrzení, např. výuční list, maturitu, vysokoškolský diplom. Ve formálním vzdělávání bývá přesně definováno, co se učí, proč se to učí, jak se to učí, jak se to ověřuje atd.“ (Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, 2014, s. 9). Formální vzdělávání má jasně legislativně vymezený obsah a cíl vzdělávání. Stejně tak jsou stanoveny podmínky pro vydání osvědčení, či certifikátu dokládajícího dosažení konkrétního stupně vzdělání. (Průcha, Veteška 2014, s. 114) Formální vzdělávání je nezbytným základem celoživotního učení, je však jenom jednou jeho částí.

**Neformální vzdělávání** poskytují zaměstnavatelé, umělecké školy, knihovny, volnočasové neziskové organizace, dětské oddíly apod., ale i klasické školy. Účelem neformálního vzdělávání je obvykle získání jiných dovedností než při vzdělávání formálním, případně jejich zdokonalení. Je zaměřeno na získávání kompetencí, znalostí a dovedností, jejichž osvojení může pozitivním způsobem ovlivnit jak uplatnění jedince na trhu práce, tak v jeho osobním životě. K tomu, aby měly výsledky neformálního vzdělávání stejnou váhu jako výsledky formálního vzdělávání, je zpravidla potřeba nechat je uznat příslušným orgánem,

nebo institucí. (Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, s. 9; Veteška 2010, s. 21–22) Uznávání neformálního vzdělávání je, jak tvrdí Havlíčková a Žárská, do určité míry teprve na svém počátku. Uznávání neformálního vzdělávání je nutné řešit na různých úrovních a v různých rovinách (např. v rovině zaměstnavatelů, v rovině státu, prostřednictvím Národní soustavy kvalifikací (NSK) apod. K tomu, aby bylo možné neformální vzdělávání uznávat, je nezbytné zajistit jeho poskytování a zkvalitnit jeho obsah. Zásadní pro viditelné uznávání neformálního vzdělávání je zajištění jeho poskytování a zkvalitňování jeho obsahu. Neformální vzdělávání v posledních letech dostává nové role a jeho význam neustále roste. (Havlíčková, Žárská 2012, s. 12)

**Informální vzdělávání**, v literatuře spíše nazývané informální učení, je zejména neplánované a spontánní. Probíhá mimochodem při každodenních běžných činnostech, v práci, doma či ve volném čase. Do oblasti informálního vzdělávání zahrnujeme také sebevzdělávání, kde ale chybí zpětná vazba nutná k ověření nabytých znalostí. Na rozdíl od předchozích dvou typů je informální vzdělávání vzděláváním neorganizovaným, obvykle nesystematickým a institucionálně nekoordinovaným. (Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, 2014, s. 9; Veteška, 2010, s. 21–22)

Strukturu klíčových kompetencí definují Belz a Siegrist jako spektrum kompetencí, které přesahují hranice jednotlivých odborností. Vyjadřují schopnost jedince ke kompetentnímu jednání (schopnost jednat přiměřeně nastalé situaci a v souladu sám se sebou). Potenciálem k disponování kompetencemi je pak **kompetence k jednání**, která se vyvíjí spolupůsobením následujících klíčových kompetencí:

- **Sociální kompetencí**, která zahrnuje schopnost týmové práce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím a komunikativnost. Zahrnuje tedy především schopnosti, které vedou ke kompetentnímu chování jedince při kontaktu s kolegy, zákazníky, nadřízenými apod.
- **Kompetencí ve vztahu k sobě**, která zahrnuje schopnost nakládání se sebou samým, selfmanagement, schopnost sebereflexe, rozvíjení vlastních hodnot, schopnost sebekritického myšlení a seberozvoj.



- **Kompetenci v oblasti metod**, která zahrnuje plánovité a cílené uplatňování odborných znalostí, tvořivá (nová) řešení, strukturování a klasifikaci informací, myšlení a jednání v souvislostech, kritické přezkoumávání a zvažování šancí a rizik. (Belz, Siegrist, 2015, s. 66)

Belz a Siegrist dále uvádějí, že v současné době je pozornost vedení organizací věnována podnikovému nebo dalšímu vzdělávání, a to především rozvoji kompetencí v oblasti metod. Na předním místě v oblasti vzdělávání pak dále stojí vzdělávání zaměřené na komunikaci a kooperaci. (Belz, Siegrist, 2015, s. 21)

Bělohlávek uvádí, že **identifikace kompetencí** pro zaměstnance konkrétní organizace vychází z hodnot a kultury organizace a z popisu činností a požadavků, které jsou kladeny na konkrétní pracovní místo. Hlavním důvodem, proč organizace identifikují jednotlivé kompetence a vytvářejí systémy kompetencí – kompetenční modely, jsou nejen potřeby personálního výběru, ale také potřeba hodnocení pracovníků, jejich vzdělávání a rozvoje, odměňování nebo plánování kariéry.

Bělohlávek dále uvádí jedno z možných dělení kompetencí z pohledu organizace do následujících tří skupin:

1. Základní kompetence
2. Průřezové kompetence
3. Specifické kompetence

**Základní kompetence** se vztahují na všechny zaměstnance organizace a vycházejí z kultury a strategie organizace. Mohou být definovány např. jako postoje nebo dovednosti, např. orientace na zákazníka, týmová práce apod. **Průřezové kompetence** zahrnují znalosti definované také pro všechny pracovníky organizace, např. znalost práce s informačními a komunikačními technologiemi, znalost světového jazyka apod. **Specifické kompetence** jsou dovednosti a znalosti, které jsou definovány pouze pro určité skupiny, oddělení nebo týmy zaměstnanců. Specifické kompetence vycházejí z popisů práce a dále na ně navazují. (Bělohlávek 2016, s. 15–17)

## 1.6 Propojení kompetencí s principem celoživotního učení

Nabývání klíčových kompetencí je **celoživotním individuálním procesem**, který je udržován dynamikou nového učení, přeučování, a kde zásadními faktory, které ovlivňují úspěch vzdělávání/učení, jsou:

- užitečnost obsahu učení,
- efektivita způsobu učení,
- lidé v rolích učitelů, lektorů,
- smysl a kontext učení, tedy důvod, proč se chceme učit, a užitek, který nám energie, čas a peníze investované do učení přinesou.

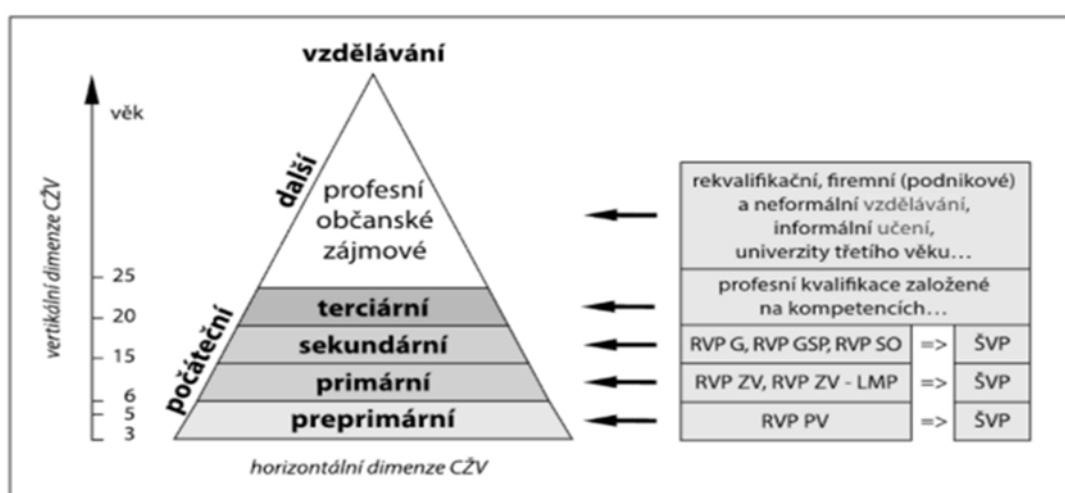
Zásadní změnu v pojetí koncepce vzdělávání přinesla v roce 2007 „**Strategie celoživotního učení**“, která propojuje všechny možnosti učení v jediný celek umožňující četné a žádoucí přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním. Takto popsany systém, tzv. celoživotní učení, pak jednotlivci umožňuje získání kvalifikací a kompetencí různými cestami kdykoliv během života. (Strategie celoživotního učení ČR, 2015; Veteška, 2010, s. 19–22) Celoživotní učení (dále jen CŽU) „*je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces. Ve skutečnosti jde de facto o to, aby každý jedinec byl připraven a ochoten učit se. V této souvislosti se setkáváme s tvrzením, že ve škole získané schopnosti a znalosti nejsou ani tak cenné jako schopnost, resp. kompetence učit se. Proto pojetí celoživotního učení a změny vzdělávacích strategií na evropské úrovni představují inovativní a pozitivní změnu. Proto se již běžně hovoří o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání. Tím se zdůrazňuje význam i takových vzdělávacích aktivit, které nemají organizovaný ráz, např. samostatné učení (sebevzdělávání) a učení se při práci. Celoživotní učení zahrnuje formální, neformální a informální vzdělávání a předpokládá prolínání a doplňování uvedených forem učení v průběhu celého života*“ (Veteška, 2010, s. 17). Velmi dobře vystihuje podstatu celoživotního učení Benjamin Franklin: „*Nevědět není tak velká ostuda, jako když se někdo nechce učit*“ (in Bělohlávek, 2016, s. 175).

Cílem celoživotního učení je dosažení a zdokonalení dovedností, znalostí, schopností a odborných kompetencí, které „*představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, jež potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost*“ (Průcha, Veteška,

2014, s. 154). Zodpovědnost za získání těchto kompetencí je přenášena na jednotlivce, jeho aktivní zapojení se do modelu celoživotního učení s cílem získání flexibility reakcí na inovace, nové znalosti, poznatky a rozvoj informačních a komunikačních technologií. Stringher označuje celoživotní učení za potencionální organizační koncepci využitelnou, spolu s existujícími pobídkovými postupy a politikami, ke zlepšování škol a vzdělávání učitelů. (Stringher, 2014, s. 9–34, vlastní překlad)

Průběh cyklu celoživotního vzdělávání v rámci ČR se uskutečňuje dle Průchy a Vetešky dle následujícího pyramidového modelu:

**Obrázek 5: Průběh cyklu celoživotního vzdělávání v ČR**



**Zdroj:** Průcha, Veteška (2014, s. 61)

Jako zásadní pro naplňování cílů vedoucích k implementaci modelu celoživotního učení se pak celkově jeví posilování prvků strategického řízení ve vzdělávací politice, vytvoření národního systému monitorování míry dosahování všech výsledků vzdělávání prostřednictvím cílených šetření a dalších nástrojů, stanovení profesních rámců a vzdělávacích programů pro vedoucí pracovníky ve školství a zlepšení komunikace (včetně systematické, otevřené a srozumitelné prezentace připravovaných a prováděných opatření vzdělávací politiky) mezi školami, zaměstnavateli a širokou veřejností.

Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES) specifikovalo osm klíčových kompetencí pro celoživotní učení:

1. „Komunikace v mateřském jazyce
2. Komunikace v cizích jazycích
3. Matematická gramotnost a kompetence v oblasti věd a technologií
4. Kompetence k práci s digitálními technologiemi
5. Učit se učit – kompetence k učení
6. Sociální a občanské kompetence
7. Smysl pro iniciativu a podnikavost
8. Kulturní povědomí a rozhled“ (Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU, 2006, s. 16).

Jako nejvýznamnější kompetence k celoživotnímu učení je v odborné literatuře zmiňována kompetence učit se učit tj. kompetence k učení. „Kompetencí k učení se rozumí schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvávat a schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Tato kompetence zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozpoznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení. To znamená získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, vyhledávat rady a využívat je. V rámci procesu učení, jak se učit, je nutné, aby studující vycházeli ze zkušeností z dřívějšího učení a ze životních zkušeností a znalosti a dovednosti používali v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání a odborné přípravě. Rozhodujícími aspekty kompetence je motivace a sebedůvěra jedince“ (Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU, 2006, s. 16).

## 1.7 Učí se organizace v kontextu kompetenčního modelu

S celoživotním učením úzce souvisí systém tzv. učící se organizace, který je zásadní pro konkurenceschopnost organizace. Jeho podstatou je efektivní řízení získaných znalostí, které počítá s transformací člověka z pasivní role do role člověka jako excelentního a odpovědného intelektuálního kapitálu, s jeho využitím a dalším zhodnocením. Za představitele teorie učící se organizace je podle Pilařové považován Peter Senge. Jeho prosazování týmové spolupráce, průběžného poznávání a učení se člověka i organizace definuje následující nástroje, za jejichž pomoci můžeme vytvořit učící se organizaci:

- „Systémové myšlení. Jde o komplexní přístup k řešení problému, který integruje různé pohledy a přístupy (technické, ekonomické, psychologické)
- Osobní mistrovství. Je založeno na zvládnutí odborných dovedností, rozvoji vytrvalosti, koncentrace a objektivního vnímání reality
- Změna myšlenkových modelů. Překonání předsudků a generalizací, které brání inovaci
- Sdílení vizí. Organizace musí mít jasnou vizi, kterou je potřeba předat zaměstnancům takovým způsobem, aby ji realizovali s nadšením
- Týmové učení. Je založeno na ochotě a schopnosti myslet společně a překonávat osobní bariéry“ (Pilařová, 2016, s. 17). Oporu pro realizaci CŽU nacházíme také v následujících národních soustavách.

## 1.8 Národní soustava povolání, kvalifikací a kompetencí

Národní soustava povolání (NSP) plní na území České republiky úlohu veřejně dostupného registru povolání. Hlavními východisky NSP jsou aktuální požadavky trhu práce identifikované zaměstnavateli, odborníky a zákonnými normami a předpisy. (zákon o zaměstnanosti č. 435/2004 Sb. § 6, 2004) NSP poskytuje zaměstnavatelům, vzdělávacím organizacím a potencionálním zaměstnancům informace o požadavcích pro výkon konkrétních povolání. Národní soustava povolání v současné době obsahuje 2 458 popsaných povolání a jejich specializací, jejíž kompletní správu (jak obsahu, tak informačního systému) od 1. 7. 2018 převzalo zcela do své gesce Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky (ČR). NSP je *„soustavně rozvíjený a na internetu všem dostupný katalog popisů povolání a je nástrojem pro zvýšení mobility pracovní síly na základě potřeb trhu práce, které identifikují zaměstnavatelé a odborníci z trhu práce“* (Centrální databáze kompetencí, 2017). Tvorba a aktualizace NSP je definovaná v zákoně o zaměstnanosti č. 435/2004 Sb. § 6, ve kterém je uvedeno, že ministerstvo zajišťuje a kontroluje výkon státní správy, včetně dodržování zákonných norem při zabezpečování státní politiky zaměstnanosti. Současně zabezpečuje tvorbu a v souladu s vývojem trhu práce také aktualizaci NSP a zveřejňuje ji v elektronické podobě s možností dálkového přístupu. Dále shromažďuje a zveřejňuje data pro kariérové poradenství, údaje pro personální řízení a v neposlední řadě zajišťuje proces přibližování obsahu vzdělávání

k aktuálním požadavkům pracovního trhu. NSP je východiskem a zdrojem informací pro tvorbu Národní soustavy kvalifikací (NSK). Mimo jiné také definuje, včetně uvedení zákonných podmínek, kvalifikační způsobilosti pro výkon jednotlivých povolání. (Centrální databáze kompetencí, 2017)

V souladu se Strategií 2020 pro oblast dalšího vzdělávání byla zpracována **Národní soustava kvalifikací** (NSK), zajišťující propustnost mezi počátečním a dalším vzděláváním včetně zapojení vysokých škol do společenského a hospodářského života. NSK specifikuje 1 194 kvalifikací, které zájemcům umožňují získat tuto kvalifikaci mimo školy a školská zařízení. Dokladem o dosažení profesní kvalifikace je celostátně uznávané osvědčení. Národní soustava kvalifikací obsahuje kvalifikace a kvalifikační standardy uspořádané podle jednotlivých úrovní a je legislativně zakotvena v zákoně č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů. Je společným systémovým rámcem pro počáteční i další vzdělávání a pro uznávání výsledků učení. Národní soustava umožňuje srovnávání kvalifikací uznávaných v České republice s kvalifikacemi uznávanými v jiných státech. Je spojovacím článkem mezi vzděláváním a sférou výkonu práce. *„Kvalifikační standardy představují objednávku ze sféry práce. Na ni reagují rámcové vzdělávací programy (v počátečním vzdělávání) a programy dalšího vzdělávání. V NSK se tvoří systém hodnocení a certifikace odborných kompetencí, který umožňuje certifikaci výsledků vzdělávání bez ohledu na to, jakým způsobem byly získány“* (Národní soustava kvalifikací, 2018). Výsledkům kvalifikačních standardů definovaných v Národní soustavě kvalifikací odpovídají popisy požadavků na příslušná povolání v Národní soustavě povolání. Národní soustava kvalifikací (NSK) vychází z Národní soustavy povolání (NSP). Při vytváření NSK je primární činností vymezování profesních kvalifikací s vazbou na Národní soustavu povolání. Povolání, konkrétní pracovní pozice, jsou v Národní soustavě povolání a úplné a další profesní kvalifikace v Národní soustavě kvalifikací popisovány kompetencemi (způsobilostmi), které jsou součástí jediné společné databáze – Centrální databáze kompetencí. (Národní soustava kvalifikací, 2018; Centrální databáze kompetencí, 2017)

**Centrální databáze kompetencí (CDK)** je autonomním systémem pro správu a udržování transparentní soustavy kompetencí. *„Existence CDK vychází z reálné potřeby sjednocení*

a udržení pevné vazby soustavy kompetencí v NSP a NSK a z potřeby vzájemného propojení obou soustav. Navazuje na skutečnost, že Národní soustava kvalifikací vychází při formulování požadovaných kompetencí z Národní soustavy povolání a obě soustavy využívají kompetence při definování kvalifikačních požadavků“ (Centrální databáze kompetencí, 2017). CDK slouží k předávání informací o změnách v systémech NSP a NSK, reaguje tak na změny v obou systémech. Aktivní využívání kompetenčního modelu NSP má jasná pravidla pro vzájemné zohledňování změn a úprav kompetencí v obou soustavách a to v reálném čase. „CDK využívá kompetenční model Národní soustavy povolání, který umožňuje propojení s Národní soustavou kvalifikací. CDK umožňuje udržení logiky **kompetenčního modelu** – udržení hierarchického uspořádání kompetencí, klasifikace dle obsahu a druhu kompetencí“ (Centrální databáze kompetencí, 2017). Podle následujícího modelu je zajištěna průběžná správa a revize dat v CDK včetně aktualizace kompetencí v návaznosti na úpravu povolání a kvalifikací (např. zrušení, změna, rozklad kompetence apod.).

**Obrázek 6: Modelový diagram pro identifikaci (aktualizaci, revizi) kompetence**



**Zdroj: Centrální databáze kompetencí (2017)**

Součástí tohoto procesu je také doplňování nových kompetencí, aktualizace jejich formulací, nově vytvářených povolání a kvalifikací a celkově posuzování funkčnosti CDK a struktury kompetenčního modelu v závislosti na kvalitě a využitelnosti CDK a v souladu s kompetenčním modelem v České republice i Evropské unii (EU). V neposlední řadě

je správou CDK zajišťována návaznost kompetenčního modelu NSP na evropská doporučení, programy EU a nové trendy. (Centrální databáze kompetencí, 2017)

Další vývoj Centrální databáze kompetencí a kompetenčního modelu, její forma i obsah jsou také aktualizovány a doplňovány na základě požadavků cílových skupin. Centrální databáze kompetencí pracuje s třemi typy kompetencí: s měkkými, obecnými a odbornými kompetencemi. (Centrální databáze kompetencí, 2017)



## 2 Kompetence „učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy“

V předchozích kapitolách byla specifikována obecná rovina kompetencí bez ohledu na pracovní pozici nebo funkci zaměstnance. V této kapitole jsou popsány kompetenční požadavky související s výkonem povolání učitele, konkrétně učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy.

Obecně můžeme kompetence učitele specifikovat jako soubor znalostí a dovedností, který činí jednotlivého učitele způsobilým k tomu, aby chtěl a uměl rozvíjet svůj potenciál v praxi a mohl efektivně vykonávat své povolání. Kompetence k výkonu povolání „Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy“ jsou specifikovány v CDK a jsou v návaznosti na personální činnosti předmětem empirické části této diplomové práce. Centrální databáze kompetencí uvádí pro pozici učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy **následující odborné dovednosti a znalosti, obecné dovednosti a měkké kompetence** včetně deskriptorů jednotlivých úrovní kompetencí, jež jsou podrobně specifikovány v tabulkách v příloze této diplomové práce. (Centrální databáze kompetencí, 2017)

### 2.1 Odborné dovednosti

Odborné dovednosti jsou kompetencemi definujícími schopnost výkonu uvedených pracovních činností, tzn. schopnost aplikace teoretických vědomostí v praxi.

1. *„Spolupráce s výchovným poradcem*
2. *Vedení třídních schůzek a další spolupráce a komunikace s rodiči*
3. *Vyučování formou příkladů, problémových situací, vedení k vlastnímu objevování, organizace samostatné činnosti žáků (studentů)*
4. *Rozložení učebních osnov a vzdělávacích cílů do jednotlivých témat a úkonů*
5. *Rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny*
6. *Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků*
7. *Motivování k zájmu o učivo*
8. *Zjišťování, jak žáci (studenti) pochopili učivo*
9. *Ústní zkoušení žáků (studentů)*

10. Příprava písemných prací žáků (studentů)
11. Opravování a hodnocení písemných prací žáků (studentů)
12. Řízení diskuzí
13. Řešení kázeňských přestupků
14. Vykonávání služeb v rámci provozu školy
15. Třídnictví
16. Vedení výuky se zřetelem na speciální vzdělávací potřeby žáků (studentů)
17. Orientace v učebních plánech, osnovách a dalších učebních dokumentech“  
(Centrální databáze kompetencí, 2017).

## 2.2 Odborné znalosti

Odborné znalosti jsou kompetencemi specifikujícími teoretické vědomosti učitele požadované pro výkon jeho povolání.

1. „Obecná pedagogika
2. Vzdělávání a výchova ve středním školství
3. Výuka všeobecně vzdělávacích disciplín
4. Řešení výchovných problémů
5. Řešení studijních problémů
6. Didaktika a didaktická technika“ (Centrální databáze kompetencí, 2017).

## 2.3 Obecné dovednosti

Obecné dovednosti jsou tzv. průřezovými kompetencemi uplatnitelnými napříč obory. Kompetence mají pouze tři úrovně: základní, běžnou a vysokou.

1. Počítačová způsobilost
2. Numerická způsobilost
3. Ekonomické povědomí
4. Právní povědomí
5. Jazyková způsobilost v českém jazyce
6. Jazyková způsobilost v angličtině
7. Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce“ (Centrální databáze kompetencí, 2017).

## 2.4 Měkké kompetence

Měkké kompetence jsou komplexní schopnosti učitele (přenositelné a uplatnitelné napříč obory).

1. *„Efektivní komunikace*
2. *Kooperace (spolupráce)*
3. *Kreativita*
4. *Flexibilita*
5. *Uspokojování zákaznických potřeb*
6. *Výkonnost*
7. *Samostatnost*
8. *Řešení problémů*
9. *Plánování a organizování práce*
10. *Celoživotní učení*
11. *Aktivní přístup*
12. *Zvládání zátěže*
13. *Objevování a orientace v informacích*
14. *Vedení lidí (leadership)*
15. *Ovlivňování ostatních“* (Centrální databáze kompetencí, 2017)

Kromě uvedených kompetencí by učitel měl dodržovat určitá etická pravidla související s výkonem jeho povolání, ta však nejsou součástí kompetencí uvedených v CDK. Centrální databáze kompetencí výrazněji nezohledňuje specifika v povolání učitele a jeho vývoj způsobený změnami ve společnosti za posledních deset let. Výše uvedené kompetence byly naposledy revidovány v roce 2008. V letošním roce, dle informací z CDK, by měla být vyčleněna z obecných znalostí počítačová způsobilost, která bude dále samostatnou kategorií kompetencí. Bude rozpracována a specifikována do pěti až šesti jednotlivých kompetencí, pro které budou specifikovány deskriptory jednotlivých úrovní. S revizí ostatních uvedených kompetencí se v roce 2019 nepočítá. (Centrální databáze kompetencí, 2017)

Neumajer, Rohlíková a Zounek uvádějí, že dobrý učitel byl, je a bude jedním z nejdůležitějších činitelů výuky, a to i v době nejmodernějších digitálních technologií.

Některé digitální technologie se již staly součástí práce pedagogů, ale učitelé a jejich pojetí výuky se nemění tak rychle jak dochází k proměnám ve světě digitálních technologií. Je proto nutné aby byl každý učitel připraven na výuku ve 21. století. Takový učitel, který bude efektivně využívat digitální technologie, musí získat kompetence nezbytné pro práci s digitálními technologiemi, potažmo také s technologiemi mobilními. (Neumajer, Rohlíková a Zounek, 2015, s. 19)

Hlavním specifikem povolání učitele je pak podle Plamínka především úmysl, s jakým pedagog vykonává svou profesi vzdělavatele – zda pro sebe, pro výkon, nebo pro žáky. V souvislosti se současnou změnou paradigmatu osoby učitele na průvodce (vyznačuje se spolupracujícím, kooperativním chováním ve vztahu učitel – student) je nezbytné, aby centrem učitelova rozvoje byl právě žák. Jedná se o změnu tzv. postojových kvalit učitele. (Plamínek, 2014, s. 55) Mikoška uvádí, že podle významného představitele tzv. „vzdělávání zaměřeného na studenta“ H. Lyona je zásadní nedostatek škol, které rozvíjejí pedagogy nejen po intelektové stránce. Na základě výzkumů upozorňuje na neschopnost pedagogů vytvářet se studenty facilitující vztah, opustit roli majitelů a vykladačů pravdy. Podle Mikošky je nutné, aby se vzdělávání pedagogů zaměřilo právě směrem k získávání kompetencí v oblasti postojových kvalit. (Mikoška, 2016, s. 151) U studentů bývá za nejdůležitější determinanty úspěchu považován inteligenční kvocient (IQ). Brunello a Schlotter však tvrdí, že nekognitivní schopnosti, jako je vytrvalost, motivace, vedení a sociální dovednosti, jsou pro dosažení úspěchu stejné nebo dokonce důležitější.

Na základě několika studií provedených ve Spojených státech a ve Švýcarsku **kompetentní učitel** výrazně ovlivňuje úspěšnost studentů. Postoj a kompetentnost učitele je zásadní pro to, aby student mohl, uměl a chtěl rozvíjet klíčové kompetence. (Brunello, Schlotter, 2011, s. 13, vlastní překlad)

Klíčovým strategickým dokumentem, který zformuloval východiska a obecné záměry v rozvoji české vzdělávací soustavy po roce 2000, byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha. Její vydání spolu s uskutečněním celonárodní diskuse „Vzdělávání pro 10 milionů“ bylo vyvrcholením **kurikulární reformy** zahájené v 2. polovině 90. let minulého století. Cestou k naplnění cílů formulovaných v Bílé knize

(např. posilování soudržnosti společnosti či zvyšování konkurenceschopnosti a prosperity společnosti) bylo osvojování si klíčových kompetencí zahrnujících schopnost komunikace, práce s informacemi, práce v týmu a umění získané vědomosti a kompetence efektivním způsobem využít. Právě zavedení konceptu klíčových kompetencí je jedním z rozhodujících milníků reformních snah v moderních dějinách českého školství. S formulací nových cílů vzdělávání je úzce spojena i změna kurikula spočívající ve vzniku **Rámcových vzdělávacích programů** (RVP) a v legislativním ukotvení povinnosti vytvářet na základě těchto programů **Školní vzdělávací programy** (dále ŠVP) reflektující specifika, preference a potřeby jednotlivých škol. (Metodický portál RVP.CZ., 2011)

V Analýze naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání se dočteme, že řada opatření v jednotlivých strategických liniích Bílé knihy nebyla vůbec realizována a že i opatření, která realizována byla, nebyla implementována v zamýšlených komplexních celcích a souvislostech. Jedním z příkladů může být již zmiňovaná kurikulární reforma, která proběhla, aniž by byl vytvořen zastřešující Státní program vzdělávání pro děti a mládež od 3 do 19 let. Mnohá opatření byla navíc realizována spíše formálně a bez odpovídající finanční a především metodické podpory. Stále chybí také hodnocení míry úspěšnosti jednotlivých opatření ve vztahu k naplňování stanovených cílů, stejně jako monitoring průběhu implementace, přesto se v současné době provádí jejich revize. (Straková a kol., 2009. s. 20–29)

V oblasti podpory vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP) nebyly formální požadavky na zvýšení počtu žáků se SVP vzdělávaných v běžných školách dostatečně provázány s dalšími nezbytnými opatřeními, zejména těmi, které byly zaměřeny na zvýšení připravenosti pedagogů pro práci s heterogenními třídními kolektivy a pro podporu žáků se SVP. Straková poukazuje na implementační obtíže, které jsou typické pro většinu strategických změn přijímaných v posledních dvou dekadách v oblasti vzdělávání. Těmi nejzásadnějšími jsou nedostatečná informovanost a s ní spojená nedostatečná podpora strategických záměrů ze strany široké veřejnosti i pedagogů, nedostatečná metodická podpora implementace a absence hodnocení průběhu a efektivity přijímaných opatření. V souvislosti se zaváděním kurikulární reformy je také třeba

poukázat na skutečnost, že podpůrné kroky chyběly i v procesu decentralizace vzdělávacího systému, kdy kraje, obce a školy nebyly dostatečně připraveny na převzetí nové zodpovědnosti. (Straková a kol., 2009, s. 20–29)

Samotná změna kurikula započala tvorbou rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro předškolní a základní vzdělávání, které byly schváleny v roce 2004. Byly pilotovány na vybraných mateřských a základních školách, na základě pilotáže vyhodnocovány a upravovány tak, aby co nejvíce vyhovovaly praxi. Na tyto RVP navázal postupný vznik RVP pro všechny další vzdělávací obory. Pro každý obor vzdělání vznikl samostatný RVP a zároveň proběhla redukce počtu oborů. Rámcové vzdělávací programy pro odborné školy byly připraveny v několika fázích v Národním ústavu odborného vzdělávání (2012), poté je schválilo a vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a byly realizovány v několika vlnách v letech 2009–2015. V návaznosti na Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU (2006) byly do RVP zapracovány kompetence pro žáky. Současně se změnou RVP však nebyly specifikovány a aktivně rozvíjeny **kompetence učitelů**. Šneberger poukazuje na skutečnost, že *„rozvoj kompetencí školám ukládají příslušné rámcové vzdělávací programy a pak školní vzdělávací programy jednotlivých škol. Rozvoj kompetencí žáků je však nemyslitelný bez rozvoje kompetencí pedagogů“* (Šneberger, 2014, s. 5). Lze se domnívat, že v současné době výchovu a vzdělávání žáků a studentů realizují vzdělavatelé, kteří kompetence, specifikované pro žáky a studenty v RVP a ŠVP, sami nemají. Připravený, ale neschválený návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících zahrnující tzv. **kariérní systém**, který měl doplnit existující kariérní systém pedagogických pracovníků pro učitele o novou kariérní cestu – cestu rozvoje **profesních kompetencí**. Priority ministra 2017 (2017) uvádějí, že jako součást rozvoje profesních kompetencí učitelů bylo v návrhu novely ukotveno také dvouleté adaptační období začínajícího učitele. V tomto období byla jako zdroj podpory poskytované začínajícímu učiteli definována role uvádějícího učitele. Základem zpracovaného kariérního systému pro učitele pak měl být třístupňový standard učitele, který byl postaven právě na profesních kompetencích učitele a jejich rozvíjení směrem k rostoucí kvalitě jeho práce. Standard byl navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele, a to v celém rozsahu a po celou dobu výkonu jeho práce ve škole. V navrhovaném standardu byly definovány tři oblasti profesního rozvoje:

- oblast osobního profesního rozvoje (dříve Učitel a jeho profesní Já),
- oblast vlastní pedagogické činnosti (dříve Učitel a jeho žáci),
- oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy (dříve Učitel a jeho okolí).

Sněmovna nakonec v roce 2017 nepřijala žádnou z existujících verzí novely zákona o pedagogických pracovnících, jež by řád zavedla. Jedním z důvodů byla i protestní petice namířená proti kariérnímu řádu, kterou podepsalo přes 21 600 učitelů. (Priority ministra 2017, 2017)

Profesní standardy učitelů aplikovali např. v Estonsku, nebo na Slovensku. Slovenský kreditní systém zavedený v roce 2009 je postavený na uskutečněných vzdělávacích aktivitách, jejichž absolvování bylo spojeno s finančním odměňováním. Tento model se však příliš neosvědčil. Stal se honbou za kredity získanými absolvováním jednotlivých školení bez bližšího zkoumání efektivity, obsahu a kvality vzdělávání. *„Mezi základní problémy současného kariérového systému na Slovensku totiž patří především absence jasných indikátorů prokazujících úroveň profesních kompetencí, nevhodný způsob ověřování profesních kompetencí, nedostatečně zabezpečená kvalita institucí, které poskytují atestace a nedostatečně využitý potenciál učitelů na nejvyšších kariérových stupních“* (Rehúš, 2017, s. 11, vlastní překlad). Bylo prokázáno, že implementace kariérového systému není podmínkou k profesnímu rozvoji učitelů ani k větší úspěšnosti a kvalitě celého vzdělávacího systému.

### 3 Základní vymezení řízení dle kompetencí

*„Řízení lidských zdrojů představuje nejnovější koncepci personální práce, která se ve vyspělém zahraničí začala formovat v průběhu 50. a 60. let. Řízení lidských zdrojů se stává jádrem řízení organizace, jeho nejdůležitější složkou a také nejdůležitější úlohou všech manažerů. Tímto novým postavením personální práce se vyjadřuje význam člověka, lidské pracovní síly jako nejdůležitějšího výrobního vstupu a motoru činností organizace.“* (Koubek, 2013, s. 15). Uvedená koncepce se vyznačuje:

- strategickým přístupem ke všem personálním činnostem, především k rozpracování plánů personální strategie s dlouhodobým výhledem pokrytí všech oblastí personálních potřeb organizace, včetně zvážení dopadů přijatých rozhodnutí, které mohou výrazně ovlivnit výsledky organizace,
- orientací na faktory vnějšího prostředí, které ovlivňují formování a fungování pracovní síly v organizaci. Jedná se např. o celkovou ekonomickou situaci v zemi, demografický vývoj, legislativu, hodnotové orientace lidí, jejich sociální situaci, způsob života apod.,
- uplatňováním koncepcí řízení lidských zdrojů, decentralizací řízení, přenesením odpovědnosti z personálního oddělení nebo personalisty na všechny vedoucí pracovníky (na řízení se tak podílí a je za něj odpovědné více osob než dříve). Personální útvar, pokud takový v organizaci existuje (v případě škol a školských zařízení tomu tak obvykle není) se pak zabývá spíše metodologií, koncepcí, organizací a poradenstvím,
- propojením personální strategie se strategickými plány organizace,
- kladením mimořádného důrazu na rozvoj lidských zdrojů, flexibilitu pracovníků a jejich připravenost na změny,
- orientací na pracovní i osobní spokojenost zaměstnanců (zlepšování pracovního prostředí, sociální programy apod.),
- kladením důrazu na kulturu organizace, dobré pracovní vztahy a v neposlední řadě také na dobrou zaměstnavatelskou pověst. (Koubek, 2013, s. 15–16)

V současné době nalézáme v odborné literatuře koncept řízení lidského kapitálu (HCM – Human Capital Management), který zahrnuje všechny procesy řízení a rozvoje lidských



zdrojů. Jedná se o pojem, který označuje nejmodernější koncepci personální práce. Klade ještě větší důraz na rozvoj znalostí a dovedností (kompetencí), než je tomu u řízení lidských zdrojů. V souladu s pojetím koncepce lidského kapitálu je prioritou organizace umět maximálně využívat a sdílet potenciál lidí, a to jak pro každodenní práci, tak pro inovace. Řízení lidského kapitálu zahrnuje celou řadu postupů a různých metod řízení pro práci s lidmi a jejich rozvojem v organizaci.

V souvislosti s modelem řízení lidských zdrojů podle kompetencí lze pro řízení lidského kapitálu použít následující definici. *„Lidský kapitál je definován jako znalosti, které si zaměstnanci vezmou s sebou, když opouštějí organizaci. Zahrnuje znalosti, dovednosti, zkušenosti a schopnosti lidí“* (Václavková in Dvořáková, 2007, s. 377). Řízení lidského kapitálu zahrnuje celou řadu postupů a různých metod řízení pro práci s lidmi a jejich rozvojem v organizaci a týká se prakticky všech manažerů v organizaci.

Podstatou řízení lidského kapitálu jsou lidské aktivity ve spojení s rozsáhlým využíváním informačních a komunikačních technologií, jejichž výsledkem jsou výrobky či služby, které mají společenskou a ekonomickou hodnotu. Vzhledem ke globální hyperkonkurenci jsou vyžadovány nepřetržité inovace a v celém ekonomickém sektoru se tak zvyšuje počet profesí s vysokou složitostí práce. Lidé na těchto pracovních místech jsou označováni jako znalostní (vědomostní) pracovníci. Znalostní pracovník je takový člověk, který disponuje specifickou znalostí či souborem specifických znalostí. Znalosti, kterými tento pracovník disponuje, jsou důležité pro jeho zaměstnavatele, který nemá obvykle možnost opatřit si tyto znalosti jiným způsobem. (Armstrong, Taylor, 2015, s. 111–116) Vztah mezi znalostními pracovníky a organizací je rovnoprávný a symbiotický. *„Pracovníci disponující specializovanými znalostmi a jejich produktivita jsou nejcennějším zdrojem organizace 21. století. A jelikož znalosti jsou přítomny v hlavách lidí, posouvá se těžiště managementu k řízení lidských zdrojů, respektive lidského kapitálu“* (Armstrong, Taylor, 2015, s. 111).

Koncept řízení lidského kapitálu se rozvinul z původně převážně administrativních personálních činností a následně z konceptu řízení lidských zdrojů. Znalostní pracovníci jako typičtí nositelé lidského kapitálu však mají charakteristiky, které vyžadují kvalitativně odlišný přístup k jejich řízení:

- není snadné jednoznačně specifikovat úkoly znalostního pracovníka, z tohoto důvodu ho nelze řídit direktivně, formou příkazů,
- kontrola znalostního pracovníka neprobíhá dle tradičních modelů, ani za pomoci stanovených kritérií, neboť ve svém oboru bývá větším specialistou než manažer pověřený jeho kontrolou, výkony znalostního pracovníka jsou podle nastavených standardů v podstatě neměřitelné,
- část znalostí tohoto pracovníka může být podvědomá, téměř nepřenositelná – explicitní, proto je obtížné přenést znalosti a dovednosti znalostního pracovníka prostřednictvím některé z forem vzdělávání na jeho nástupce,
- je velmi složité určit kvalitu průběhu i výsledku práce znalostního pracovníka.

Z výše uvedeného vyplývá, že manažer musí znalostnímu pracovníkovi důvěřovat v tom smyslu, že podává nejlepší možný výkon, což zároveň znamená, že ho musí motivovat k tomu, aby takový výkon skutečně podával. Pro organizace platí kompetenční pravidlo: všechny úspěchy a neúspěchy organizací souvisejí s kompetencemi lidí, kteří pro organizace pracují. (Armstrong, Taylor, 2015, s. 111–116; Vodák, Kucharčíková. 2011, s. 33–47)

*„Řízení podle kompetencí (nazývané též řízení lidských zdrojů podle kompetencí, competency – based /HR/ management, dále též CBM) je v současnosti považováno za nejprogresivnější systém (nástroj a způsob) personální práce v organizacích. Podílejí se na něm v různé míře všichni členové organizace (zaměstnanci a řídící zaměstnanci, respektive manažeři firem), často za přispění externích konzultantů z firem specializujících se na vytváření modelů kompetencí a na jejich implementaci do firem“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 85). Řízení lidských zdrojů podle kompetencí je v současnosti považováno za nejefektivnější způsob personální práce. Využívání kompetencí a jejich zapojení do personálních procesů organizace napomáhá ke zvýšení výkonu jednotlivců a je zároveň prostředkem vyjadřujícím kulturu a firemní hodnoty organizace. CBM definuje Armstrong jako systém, který sdružuje klíčové personální procesy do jednoho celku a jehož základ tvoří kompetence, resp. kompetenční model. (Armstrong, 2007, s. 155) Koubek považuje správně vytvořený model za pomocníka, a to jak pro manažery, tak pro řadové zaměstnance, který sjednocuje veškeré personální

činnosti v organizaci. Kompetenční model nachází uplatnění v budování kultury organizace a také tvoří jednotný výkladový rámec pro nábor a výběr, hodnocení, rozvoj, odměňování a plánování kariéry zaměstnanců. (Koubek, 2006, s. 28) „*Pojetí řízení podle kompetencí jako systému, který integruje personální procesy, vytváří jejich vzájemnou vazbu na strategické řízení a plánování a vede k provázanosti mezi personálními a klíčovými procesy uvnitř organizace. Naplňuje se tak v plném smyslu pojetí tzv. People Managementu, kdy za práci s lidmi odpovídají manažeři organizace, kterým k tomu personalisté dodávají koncepční, metodickou a poradenskou podporu*“ (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s 282–283).

**Obrázek 7: Kompetenční model jako základ personálních činností**



**Zdroj: Koubek (2006, s. 28)**

Tureckiová za klíčové personální procesy, v nichž je při řízení lidského kapitálu možné uplatnit kompetenční model, považuje:

- získávání a výběr pracovníků,

- rozvoj a vzdělávání pracovníků,
- řízení a hodnocení pracovního výkonu,
- odměňování pracovníků. (Tureckiová, 2004, s. 85)

### 3.1 Charakteristika kompetenčního modelu

Jednotlivé kompetence je možné určitým způsobem uspořádat a vytvořit z nich kompetenční model (KM). Ten by měl být páteří práce se zaměstnanci každé firmy, pomůckou pro identifikaci potenciálu osob jak při náboru, tak při dalších navazujících personálních činnostech. V počátku své existence byl KM využíván právě jen při náboru a výběru zaměstnanců, postupně se rozšířil i do dalších činností personální práce (hodnocení, vzdělávání, plánování kariéry a rozvoje zaměstnanců). Hlavní výhodou je jeho srozumitelnost, široká využitelnost a možnost jeho modifikace a rozvoje. *„Kompetenční model je sestaven z jednotlivých kompetencí, které jsou vybrány ze všech možných a uspořádány podle nějakého klíče. KM reprezentuje, jak (jakými procesy a jakým přístupem k práci) a čím (s kterými vstupy a předpoklady) lze dosáhnout měřitelného výsledku“* (Bartoňková, 2010, s. 95). Kompetenční model stojí mezi definovanou náplní práce pro určitou pozici (co dělám) a celkovým výkonem a výstupy zaměstnance (co vytvářím). Bartoňková dále definuje kompetenční model jako „most“ propojující:

1. Podnikovou a personální strategii organizace
2. Hodnoty společnosti a popisy práce

Kompetenční model specifikuje, jaké kompetence potřebuje zaměstnanec, aby úspěšně zvládl realizovat tu činnost, která je po něm v práci požadována, včetně s ní souvisejících výstupů. Je strukturovanou množinou kompetencí, která zahrnuje oblast měkkých i odborných kompetencí. (Bartoňková, 2010, s. 96) *„Kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče. Tento klíč otevírá dveře různými směry. Kompetenční model potřebuje mít jednak návaznost na business strategii a personální strategii, jednak na jednotlivé personální činnosti. Návaznost na business strategii se v jazyce strategického řízení nazývá vertikální integrace. Návaznost, respektive provázanost jednotlivých personálních činností kompetenčním modelem se nazývá horizontální integrace. V řadě firem a organizací*

se můžeme střetnout s tím, že mají kompetenční model, který však není integrován především po vertikální linii“ (Hroník, 2007, s. 68). Na následujícím obrázku je názorně zobrazeno uplatnění kompetenčního modelu sestavené Hroníkem, které je v souladu s tvrzením Armstronga, že kompetenční model, jako systém, sdružuje klíčové personální procesy. (Armstrong, 2007, s. 155)

**Obrázek 8: Uplatnění kompetenčního modelu**



**Zdroj:** Hroník (2007, s. 68)

*„Podstata kompetence a kompetenční model reflektuje to, že stejnou věc můžeme dělat různými způsoby a přitom je to v pořádku a prospěšné. Kompetenční model tak není cestou tvorby standardu, ale cestou k řízení diverzity a výkonu“* (Hroník, 2007, s. 64–65).

### 3.2 Proces tvorby kompetenčního modelu

Kompetenční model si mohou organizace vytvořit vlastními silami, nechat si jej tzv. „ušít na míru“, nebo využít některý z obecných kompetenčních modelů. Obvykle se kompetenční modely vytvářejí nejprve pro klíčové pracovní pozice firmy, nebo pro některou z jejích částí (oddělení, tým apod.). *„Proces tvorby kompetenčních modelů*

*lze rozvrhnout do osmi fází: přípravné fáze, fáze získávání dat, fáze analýzy klasifikace kompetencí, fáze popisu tvorby kompetencí, fáze tvorby kompetenčního modelu, fáze vyjasnění očekávání, fáze ověření a validace vytvořeného modelu a fáze implementace modelu do řízení lidských zdrojů“* (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 257). Myšlenka sestavení a využívání KM bývá většinou iniciována ze strany managementu organizace. Zásadní však je získání klíčových lidí pro tuto myšlenku a pochopení smyslu kompetenčního modelu bez ohledu na iniciátora.

### **Přípravná fáze:**

*„Cílem přípravné fáze je identifikace klíčových pozic, pro něž budou kompetenční modely vytvořeny, získat informace o cílech, kritických faktorech úspěchu a strategických záměrech organizace a porozumět organizační struktuře“* (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 257). Potřebné informace můžeme získat několika způsoby – strukturovaným, nebo polo-strukturovaným rozhovorem s manažery, kteří jsou na strategických pozicích organizace, analýzou organizačních materiálů, vnitřních směrnic a dalších závazných materiálů. K získání potřebných a relevantních informací je vhodné uvedené metody kombinovat. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 257)

### **Fáze získávání dat:**

*„Ve fázi popisu a tvorby kompetencí se propracuje charakteristika kompetence tak, aby co nejpřesněji vystihovala a srozumitelně popisovala chování, které ji charakterizuje“* (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 260). Uvedení autoři dále upozorňují na důležitost pojmenování a přiřazení důležitosti/významnosti každé jednotlivé kompetenci. Důležitost/významnost pak znamená, jak důležitá je daná kompetence pro úspěšné plnění zadaných úkolů a celkové fungování zaměstnance na dané pracovní pozici. Tento proces vede k získání informací o projevech chování na konkrétní pozici, resp. o potřebnosti tohoto projevu pro konkrétní pozici. Za ideální počet se pokládá 4 až 6 projevů. Vyšší počet se nedoporučuje z důvodu možnosti ztížené práce s následně sestaveným kompetenčním modelem. Ve fázi popisu kompetence je nutné jednotlivé úrovně, kterých je v rámci jedné kompetence možné dosáhnout, co možná nejpřesněji popsat a také odlišit, odstupňovat. Odstupňování jednotlivých kompetencí umožňuje např. jejich rozvoj a hodnocení. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 260) Tím jednotlivé

kompetence dosahují potenciálu pro akci k rozvoji a změně, které Veteška a Tureckiová řadí k charakteristickým znakům a vlastnostem kompetence. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 28)

### **Fáze analýzy a klasifikace kompetencí:**

Hlavní náplní této fáze je zpracování nashromážděných informací a vytvoření předběžného seznamu kompetencí. Předběžný seznam kompetencí je vytvořen na základě seskupení podobných projevů chování. Předběžný seznam kompetencí je nutné ještě dále otestovat, resp. vytvořit z nich dotazník, který pak testujeme na vybraném vzorku pracovníků. Po vyhodnocení dotazníků vybereme pouze ty kompetence, které respondenti označili jako nezbytné pro výkon stanovené pracovní pozice. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 260)

### **Fáze popisu a tvorby kompetencí**

*„Ve fázi popisu a tvorby kompetence se propracuje charakteristika kompetence tak, aby co nejpřesněji vystihovala a srozumitelně popisovala chování, které ji charakterizuje. Dále je potřeba kompetenci definitivně pojmenovat a vytvořit tzv. stupnici důležitosti (neboli významnosti kompetencí) to znamená, jak důležitá je uvedená kompetence pro úspěšné fungování na dané pracovní pozici.“* (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 261). K popisu jednotlivých úrovní, které zajišťují možnost rozvoje kompetence, je možné využít například již zmiňovanou centrální databázi kompetencí, včetně použití rozdělení kompetencí na měkké, obecné a odborné. Při popisu jednotlivých úrovní kompetencí začínáme od negativního projevu chování dané kompetence a postupujeme přes projevy uspokojivé, rozvinuté až po excelentní, a to podle počtu stanovených úrovní. Obvyklé je stanovení pěti úrovní kompetence. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 261)

### **Fáze tvorby kompetenčního modelu**

*„Výstupem této fáze je vytvoření předběžného kompetenčního modelu. Pro vytvoření tohoto modelu je nutné zjistit, jak často je třeba uplatňovat dané chování při plnění úkolů na určité pracovní pozici, respektive zjistit, které kompetence mají největší hodnotu pro danou pozici, to znamená určit stupeň důležitosti kompetence“* (Horváthová, Bláha,

Čopíková, 2016, s. 261). V této fázi tvorby kompetenčního modelu je důležité stanovit 4–6 kompetencí z každé oblasti kompetencí požadovaných pro jednotlivou pracovní pozici, a to včetně stanovení úrovně každé z nich.

### **Fáze vyjasnění očekávání**

Součástí této fáze tvorby kompetenčního modelu je diskuze a následné rozhodnutí o skutečném zařazení kompetence do finálního kompetenčního modelu. Horváthová, Bláha a Čopíková jsou toho názoru, že je nutné odsouhlasení jednak jednotlivých stupňů důležitosti kompetence, ale také jednotlivých úrovní každé kompetence (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 261).

### **Fáze ověření a validace vytvořeného modelu**

V této fázi dochází podle Horváthové, Bláhy a Čopíkové k faktickému ověření, zda kompetenční modely skutečně popsaly takové chování, díky kterému mohou zaměstnanci dosahovat excelentních výsledků. Provedení ověření dává tvůrcům kompetenčního modelu zpětnou vazbu, zda je možné takto vytvořené kompetenční modely použít v praxi ke klíčovým personálním činnostem. (Horváthová, Bláha, Čopíková, 2016, s. 262)

### **Fáze implementace modelu do řízení lidských zdrojů**

Implementace kompetenčních modelů se stejně jako implementace jiných změn v organizaci řídí zásadami pro řízení změny. Za zásadní při řízení změny považují Smejkal s Raisem participaci pracovníků na její přípravě. (Smejkal, Rais, 2013, s. 70) Nejčastější chyby při implementaci kompetenčních modelů jsou:

- „*Odtržení od strategie organizace*
- *Snaha aplikovat řešení odjinud*
- *Nedostatečná podpora vedení organizace*
- *Příliš odborný/sofistikovaný model*
- *Zastavení v průběhu implementace, její nedotažení“* (Koubek 2013, s. 27).

Následující přehled uvádí možné postupy (vždy levý sloupec tabulky) a zároveň rizika (pravý sloupec) jednotlivých etap tvorby modelu.



**Tabulka 1: Klíčové etapy tvorby kompetenčního modelu**

<b>Klíčové etapy tvorby kompetenčního modelu</b>	
<b>1. Získání klíčových lidí</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Workshopy zaměřené na lidské zdroje</li> <li>– Diskuse s vedením organizace</li> <li>– Ankety</li> <li>– Příklady odjinud</li> <li>– Názor experta</li> <li>– Případové studie</li> <li>– Pravidlo: bez podpory vedení organizace do tvorby modelu raději nevstupujte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nevhodné načasování (existuje jiný akutní problém)</li> <li>– Nenavázání na strategii společnosti</li> <li>– Příliš odborný výklad</li> <li>– Nepřipravenost</li> </ul>
<b>2. Analytická část</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Výstupy hodnocení zaměstnanců</li> <li>– Zaměstnanecké výzkumy</li> <li>– Rozhovory s klíčovými zaměstnanci</li> <li>– Dotazníkové metody</li> <li>– Ankety</li> <li>– Mapování kritických míst HR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nesprávné, příliš široké zacílení otázek</li> <li>– Nerepresentativnost vzorku</li> <li>– Časová náročnost pro respondenty</li> <li>– Nepřehledně zpracované výstupy analýz</li> </ul>
<b>3. Formulace klíčových kompetencí</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Moderovaný workshop s přípravou</li> <li>– Práce ve skupinách</li> <li>– Oponentura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nerepresentativní složení vzhledem k jednotlivým částem organizace</li> <li>– Výrazné neshody</li> </ul>
<b>4. Tvorba pozorovatelného chování</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Série moderovaných workshopů pro různé kategorie zaměstnanců</li> <li>– Popis typických pracovních situací jazykem kompetencí</li> <li>– Doplnění definice jednotlivých kompetencí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Přílišná detailnost (například popisy v 5 různých úrovních pro každou kompetenci)</li> <li>– Zahnutí vnitřních pochodů do pozorovatelného chování (poznáte podle slov jako např. „uvědomuje si“, „chce“)</li> </ul>
<b>5. Implementace do personálních činností</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vytvoření plánu implementace</li> <li>– Cílená práce projektových týmů</li> <li>– Tvorba manuálů/šablon</li> <li>– Komunikační plán</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nedotažení kompetenčního modelu, jeho existence pouze na papíře</li> <li>– Příliš rychlý postup bez možnosti „zažít“</li> <li>– Tvorba příliš složitých manuálů</li> </ul>

**Zdroj: Koubek (2013, s. 25)**

Při tvorbě kompetenčního modelu je nutné dodržení uvedeného postupu a **zařazení všech fází celého procesu**. Časopis Místní rozvoj, číslo z října 2015, uvádí postup při sestavování kompetenčního modelu pro státní správu.

Základní činností při tvorbě kompetenčního modelu je identifikace klíčových kompetencí. Klíčových kompetencí bývá obvykle čtyři až šest. Před samotným nastavením konkrétních kompetenčních modelů je potřeba provést segmentaci zaměstnanců, rozdělení zaměstnanců do skupin, pro které budou vytvořeny kompetenční modely. Segmentace může být provedena například pro jednotlivá oddělení, týmy, útvary, nebo dle konkrétní organizační struktury a s ní související hierarchie podniku. (Koubek 2013, s. 27)

Kompetenční modely aktuálně využívané v segmentu státní správy jsou například dále členěny na průřezové (společné pro všechny zaměstnance úřadu) a segmentové (specifické pro každou skupinu) a každá kompetence je definována čtyřmi až šesti projevy chování. Ve školách bývá nejčastější členění zaměstnanců, které uvádí literatura, na pedagogické a nepedagogické (technické) pracovníky, další z možných členění je na management, učitele všeobecně vzdělávacích předmětů, učitele odborných předmětů, učitele praktické výuky apod. Členění se různí podle typu a velikosti školy, v závislosti na její organizační struktuře a uplatňovaném systému řízení. *„Výsledná podoba kompetenčního modelu tak má nejčastěji formu tabulky s tím, že další součástí výstupu je textová část obsahující teorii, využití, práci s kompetenčním modelem a akční plán implementace. Pro kvalitní implementaci se ovšem doporučuje realizovat proškolení vedoucích zaměstnanců a personalistů, kteří s kompetenčním modelem pracují nejvíce. Zásadní pro fungující kompetenční model je ovšem skutečnost, že si jej nastavují v úřadu přímo sami, a to pod vedením odborníka. Cílem je definovat takové kompetence, které jsou pro úřad opravdu nejlepší, což zvládnou nejlépe sami zaměstnanci. V tomto případě se pracuje s tzv. kaskádovitým přístupem, kdy nadřízení nastavují kompetenční model svým podřízeným. Princip vychází z toho, že potřeby a nároky na podřízené znají nejlépe jejich přímí nadřízení. Participací zaměstnanců úřadu do tvorby kompetenčního modelu se zajistí nejen jeho obsahová správnost odpovídající realitě, ale především legitimita tohoto nástroje vycházející z hypotézy, že když si kompetenční model nastaví pod odborným*

*vedením sami zaměstnanci, je vyšší pravděpodobnost, že s ním budou kvalitně pracovat a kompetenční model bude na úřadu do budoucna využíván“* (M. C. TRITON, 2015, s. 35–36).

Vytvořený kompetenční model, by měl podle Hroníka být:

- *„Propojující,*
- *uživatelsky přátelský,*
- *jednotný,*
- *široce využitelný,*
- *sdílený“* (Hroník, 2007, s. 71).

Z uvedených vlastností vyplývá, že je velmi výhodné, pokud je pro celou organizaci sestaven jeden společný kompetenční model (např. v oblasti měkkých a obecných kompetencí), který je srozumitelný všem.

### **3.3 Získávání a výběr pracovníků**

Získávání a navazující výběr pracovníků je jednou z klíčových personálních činností, které mají za úkol zajistit vstup kvalitních pracovníků do organizace. Kocianová za základní východisko při získávání a výběru pracovníků považuje specifikaci nároků a kvalifikačních předpokladů kladených na pracovníka v souvislosti s obsazovaným pracovním místem. Tato nároky vycházejí obvykle z popisu pracovního místa, z pracovní náplně, v některých případech přímo ze zákona. Koubek uvádí, že využití kompetenčních modelů v rámci náboru a výběru usnadní například komunikaci personalisty s manažerem i komunikaci s uchazeči při náboru. Požadované kompetence mohou být součástí inzerce i kritérii pro výběrový proces. Množství projevů požadovaného chování (kompetencí) dále umožňuje vzájemné porovnání uchazečů. (Kocianová, 2012, s. 79; Koubek, 2013, s. 28)

V souvislosti se získáváním a výběrem pracovníků, ale také s následujícími klíčovými personálními procesy je nutné zmínit **adaptaci pracovníků**. Cílem adaptace je adaptace pracovníků na práci a adaptace na sociální prostředí. *„Adaptace na práci znamená především zaškolení pracovníka pro vykonávání požadovaných úloh“* (Pilařová, 2016, s. 71). Spočívá v zajištění podpory pracovníka takovým způsobem, aby dosáhl v co nejkratší době potřebné kompetence a podával žádoucí výkony. *„Adaptace*

*na sociální prostředí umožňuje pracovníkovi rychle se začlenit do pracovního kolektivu a dalších vztahů v rámci organizace“* (Pilařová, 2016, s. 71). Sociální adaptace spočívá především v seznámení pracovníka formálními a neformálními pravidly soužití v organizaci.

K zajištění systematické a efektivní adaptace slouží tzv. adaptační plány. Obsah adaptačního plánu specifikuje Pilařová jako seznam kompetencí, kterých má zaměstnanec dosáhnout. Adaptační plány dále stanovují termíny, způsoby a úrovně jednotlivých kompetencí, kterých má být v tomto období dosaženo. Po uplynutí adaptačního období provádí osoba určená manažerem organizace, která je zodpovědná za zaškolení pracovníka, vyhodnocení úrovně získaných kompetencí. Vyhodnocení adaptačního plánu ovlivňuje např. další setrvání zaměstnance ve firmě, vytvoření plánu dalšího rozvoje zaměstnance apod. *„Dobře řízená adaptace nového zaměstnance vede k jeho rychlé výkonnosti, začlenění se do sociálních vztahů ve firmě a ke stabilitě“* (Pilařová, 2016, s. 71–72). *„Završení adaptačního procesu představuje osamostatnění zaměstnance v pracovní činnosti, s výkonností minimálně srovnatelnou s ostatními spolupracovníky, začleněním do neformálních vztahů a vytvořením osobních perspektiv pro další osobní rozvoj“* (Loskot, 2018).

### **3.4 Vzdělávání a rozvoj pracovníků**

Cílem vzdělávání a rozvoje pracovníků je rozvoj jejich potenciálu a především, jak uvádí Lochmannová, překonávání rozdílů mezi požadavky organizace na konkrétní pozici a skutečnými schopnostmi zaměstnance. V rámci plánování vzdělávání a rozvoje pracovníků je sestavován plán osobního rozvoje zaměstnance. Jedná se o dokument obsahující různé činnosti, které směřují k získání nových, nebo rozvoji stávajících kompetencí zaměstnance. (Lochmannová 2016, s. 26) *„Cílem tohoto plánu je definovat ty činnosti, které zajistí rozšíření znalostí a dovedností, které jsou potřebné k odstranění deficitu kvalifikací, ke zvýšení výkonu zaměstnance s kritériem pohybu v rámci jeho kariéry. Cílem je také řízená výchova v rámci plánu nástupnictví, zejména tedy vedení zaměstnance k získání potřebných kompetencí a přípravě na vyšší míru zodpovědnosti“* (Lochmannová, 2016, s. 26). Nelehkým úkolem pro personalisty jednotlivých organizací je zvládání aktuálních trendů v oblasti vzdělávání. Především identifikace a zajištění

kvalitního vzdělávání – takového, které pomáhá posilovat a rozvíjet potenciál jednotlivce a současně vede k jeho nezávislému myšlení. *„Rozvoj a efektivní využívání lidského potenciálu je jedním ze základních cílů pokročilých koncepcí personální práce v organizaci. Lidský kapitál je v teorii managementu považován za součást kapitálu intelektuálního a je souhrnem kompetencí, postojů a intelektu. Kompetence se týkají celé osobnosti člověka a jsou získávány v průběhu celého života, stejně tak jsou rozvíjeny a ztráceny. Jsou také závislé na věku nositele a kultuře sociálního prostředí a projevují se v chování, respektive v činnosti. Žádný jedinec nedisponuje všemi potřebnými kompetencemi“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27).

Základním nástrojem rozvoje pracovníků firmy jako celku je tedy podnikové (firemní) vzdělávání. *„Podnikové vzdělávání plní nejen funkci vzdělávací a rozvojovou, ale dále také funkce orientační, adaptační, integrační a retenční; je součástí protifluktuálních opatření a v systémové podobě vede k rozvoji (nebo alespoň udržení) výkonnosti, efektivity a konkurenceschopnosti podniku jako celku a k rozvoji zaměstnatelnosti (uplatnitelnosti) pracovníků nejen v rámci vnitřní, ale také vnější pracovní mobility“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 10). Vzdělávání učitelů, resp. další vzdělávání učitelů směřuje k celoživotnímu rozvíjení profesních kompetencí. K tomu se vztahují i všechny další aktivity směřující k udržení a zvýšení jejich profesí zdatnosti, zahrnuje i takové aktivity, jak uvádí Václavková v publikaci Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století, které rozvíjejí jejich znalosti, dovednosti a profesní postoje. Koubek považuje kompetenční model za základní východisko pro analýzu rozvojových potřeb, a dále pro strukturu rozvojových programů z hlediska jejich obsahu. Analýza rozvojových potřeb postavená na kompetencích přesně ukáže silné a slabé stránky jedince. (in Veteška, 2014, s. 209; Koubek 2013, s. 30). Tato analýza vyplyne např. z hodnoticích rozhovorů. V posledních několika letech najdeme přístup rozšířený o poznatky z oblasti Vzdělávání 4.0, které reflektují požadavky éry globalizace a digitalizace. (Veteška, Kursch, 2019, s. 15–23) Uvedení autoři zkoumají vliv nových technologií, robotizace a umělé inteligence na rozvoj vzdělávání dospělých.

### 3.5 Řízení pracovního výkonu

*„V zásadě se v současné době měření kvality pedagogické práce zaměřuje zejména na kvalitu: strukturální např. počet přijatých na další stupně vzdělání, počet žáků na jednoho pedagoga, aprobovanost pedagogů, počet žáků ve třídě, tedy objektivně měřitelná kritéria výstupů a výsledků daných zejména porovnáním s ostatními žáky, v dosahování nejrozličnějších kompetencí, často však pouze znalostí, procesní, která zahrnuje pedagogické kompetence a proces vzdělávání jako dynamický proces s důrazem na profesní dovednosti pedagoga. V našem prostředí je právě poslední z výše jmenovaných „druhů“ kvality nejvíce opomíjen, neboť neexistuje profesní standard pedagoga ani vodítka pro jeho naplňování. Bohužel jsou tak pedagogové i školy často hodnoceni dle výsledků dětí nebo počtu počítačů připadajících na jednoho studenta“* (Společnost pro kvalitu školy: Metodika kompetenční model, 2019). Hroník uvádí, že v rámci kompetenčních modelů lze zvyšovat výkon pracovníků na základě zvyšování úrovně jednotlivých kompetencí. (Hroník, 2007, s. 61–73)

### 3.6 Hodnocení pracovníků

Jako autora metody hodnocení podle kompetencí Hroník uvádí psychologa David McClellanda, který popsal vlastnosti odlišující úspěšné a neúspěšné lidi, a to jak v pracovním, tak v osobním životě. Metoda vychází z analýz výkonů práce nejlepších zaměstnanců firmy a následného vyhodnocení kompetencí, které rozhodují o efektivitě jejich práce. Nejedná se tedy ani tolik o analýzu práce jako spíše o analýzu lidí práci vykonávajících. Kompetenční model na základě vize a poslání firmy a firemních hodnot je základním kamenem pro hodnocení zaměstnanců. Je nástrojem, který umožňuje strukturovaně popsat a zařadit soubor požadovaných kompetencí pro výkon jednotek práce. Podle prokázaných kompetencí, tj. přínosu pro organizaci, a to ve všech složkách kompetenčního modelu, mohou být zaměstnanci nejen hodnoceni, ale také odměňováni. V prostředí veřejné správy bývá hodnocení omezeno neexistencí kompetenčního modelu jednotlivých zaměstnanců, tzn., že nejsou popsány požadavky na znalosti, schopnosti, dovednosti (a případně i osobnostní vlastnosti) zaměstnanců. (Hroník 2007, s. 63; M. C. TRITON, 2015, s. 35–36) Podle Koubka bývá hodnocení zpravidla vůbec první personální činností, k níž se vytvořený kompetenční model využívá.

Před hodnocením se s kompetencemi mohou seznámit zaměstnanci i manažeři, kteří se na tvorbě modelu nepodíleli. V rámci hodnocení získáváme v kompetenčním modelu oporu pro rozhodování o jednotlivých zaměstnancích v oblasti rozvoje a kariérového plánování. „*Využití kompetencí v hodnocení zaměstnanců se řídí následujícími zásadami:*

- *Každému jsou hodnotící kritéria známa předem.*
- *Každá kompetence je jasně popsána.*
- *Usilujeme o snížení prostoru pro subjektivitu.*
- *Hodnocení kompetencí není zpravidla jediným kritériem: je jedním ze dvou pilířů hodnocení, tím druhým je hodnocení výkonových cílů.*
- *Je zavedena transparentní škála hodnocení.*
- *Pokud je hodnocení kompetencí propojeno s odměňováním, doporučuje se tak učinit až po dvou hodnocených obdobích“ (Koubek 2013, s. 29).*

Na zodpovědnosti hodnotitele zůstává naplnění výše uvedených kritérií v rámci organizace. Jen tehdy nebude hodnotící pohovor nepopulární formalitou, ale skutečnou interakcí. Jen tehdy budou zaměstnanci vnímat hodnocení jako spravedlivé.

Některé z dalších možností využitelnosti kompetenčního modelu je zřejmé a navazuje na uvedené klíčové personální procesy. Realizace **odměňování** za pomoci kompetenčních modelů je podle Koubka možná, přestože ve srovnání s jinými personálními činnostmi se zde zejména měkké kompetence uplatňují méně často. Důvodem bývá upřednostnění výkonových kritérií, což ovšem u některých povolání neplatí, je to i případ hodnocení učitelů. Zde naopak měkké kompetence vystupují do popředí. Propojením kompetencí a odměn také vysílá organizace jasný signál o tom, jaké způsoby chování jsou žádoucí a jaké ne a že jejich uplatňování je závazné. V případě, že se kompetence stanou jedním z nástrojů nastavení systému odměňování (tzv. odměňování podle kompetencí), je dobré odměňovat podle těchto zásad:

- *„Držet se malého počtu klíčových kompetencí, na základě kterých se odměňuje. S velkým počtem dochází jednak k nivelizaci (nikdo nebude nadprůměrný ve všem), jednak ke znepřehlednění (nelze si uhlídat velký počet kritérií, které má daný zaměstnanec naplňovat),*
- *systém odměňování musí být předem znám,*

- *jednoduchá vazba mezi hodnocením a odměňováním,*
- *kompetence jsou vždy zdrojem přidělení individuální, nikoli týmové odměny,*
- *zpočátku na kompetence navažte jen malou část odměňování, postupně ji můžete zvyšovat,*
- *na kompetence vážeme vždy variabilní, nikoli fixní část mzdy (na rozdíl např. od vzdělání či kvalifikace, na které závisí spíše fixní část)“ (Koubek 2013, s. 29–31).*

Kompetence mohou být podle Koubka jedním z pevných pilířů **kariérového rozvoje a plánování kariéry**. Za pomoci kompetencí v rámci hodnocení zaměstnanců mohou být tvořeny plány nástupnictví a kariérové plány u příslušných zaměstnanců, včetně navržení časové osy realizace vzdělávacích procesů, tak aby byli s dostatečným časovým předstihem připraveni nástupci na vybrané pracovní pozice. Specifickou skupinou jsou především pedagogičtí pracovníci, kteří mají poměrně omezenou možnost postupu na vyšší pracovní pozice. (Koubek, 2013, s. 31–32)

*„Organizační kultura jako soubor postojů, chování, přesvědčení, nepsaných pravidel je ovlivnitelná obtížně a v dlouhodobém horizontu“ (Koubek, 2013, s. 32–33).* Tvorba kompetenčního modelu a jeho implementace se může stát spouštěčem proměny firemní kultury. *„Vytvoření kompetenčního modelu, do kterého zapojíte všechny klíčové lidi ve firmě, poctivým způsobem vedete debaty o jednotlivých kompetencích a nezapomenete na náležitou komunikaci, je mohutný impuls pro utváření a změnu firemní kultury“ (Koubek, 2013, s. 32–33).* Proto, aby se tvorba KM takovým impulsem stala, je nezbytné postupovat v následujících krocích:

- získat podporu top managementu (klíčové),
- vysvětlit všem zaměstnancům smysl a využití kompetenčního modelu,
- povzbuzovat lidi k diskuzi a vyjadřování názorů (kompetenční model tak zahrne veškerá podstatná z firemních dilemat).



## 4 Monitoring využívání kompetenčního modelu v praxi a návrh kompetenčního modelu

K dosažení stanoveného cíle byla použita metoda kvantitativního výzkumu formou dotazníkových šetření. Výzkumné šetření bylo rozděleno do dvou fází. První fáze byla zaměřena na získání prvotních informací o skutečném využívání kompetenčního modelu při klíčových personálních procesech řediteli a ředitelkami veřejných obchodních akademií na území Středočeského kraje a Prahy. Druhá fáze, zaměřena na získání dat a informací umožňujících naplnění cíle této diplomové práce – k sestavení kompetenčního modelu „učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy“, byla realizována ve veřejné obchodní akademii (vybrané organizaci), kde respondenty šetření byli kromě ředitele školy také jeho dva zástupci. K interpretaci výsledků výzkumných šetření jsou použity grafy, tabulky a slovní vyjádření.

**Veřejná obchodní akademie** je typem střední odborné školy s ekonomickým zaměřením, poskytující úplné odborné střední vzdělání. Je zřizována krajem, obcí, nebo svazky obcí a její činnost je financována z veřejného rozpočtu České republiky. Statutárním orgánem je ředitel školy. Její „*absolvent se uplatní na trhu práce především v ekonomické sféře jako ekonom, účetní, finanční referent, referent marketingu, asistent, sekretářka, obchodní zástupce, referent ve státní správě, bankovní a pojišťovací pracovník a v dalších ekonomicko-administrativních funkcích a pozicích. Absolvent ovládá programové vybavení počítače při řešení ekonomických úloh včetně práce s internetem. Mezi jeho dovednosti patří i vedení účetnictví. Absolvent je dále schopen zajišťovat personální agend malé i velké organizace. Studium vytváří také předpoklady pro to, aby absolvent byl připraven rozvíjet vlastní podnikatelské aktivity*“ Obor obchodní akademie (2017).

### Specifikace sledované organizace:

- veřejná obchodní akademie,
- lokalita hl. město Praha,
- 488 studentů,
- 52 zaměstnanců z toho 8 nepedagogických,

- management školy tvoří ředitel školy (52 let) a jeho dva zástupci (žena – 57 let a muž – 40 let).

#### 4.1 Metodologie výzkumného šetření

Pro efektivní zkoumání výzkumného problému byla zvolena kvalitativní a kvantitativní metodologie, tzv. smíšený design.

V **první fázi šetření** byla pro získání prvotních informací týkajících se aktuálního skutečného využívání KM řediteli škol použita metoda empirického výzkumu formou **kvantitativního dotazníkového šetření**. Tato forma šetření je „*vysoce efektivní technika, která může postihnout velký počet jedinců. Při relativně malých nákladech*“ (Disman, 2011, s. 141). Dotazníkové šetření je méně časově náročné než rozhovor, lze ho zadávat i skupinově, nejen individuálně. Jak uvádí Disman, při sestavování dotazníků je třeba promyslet a přesně určit hlavní cíl dotazníkového průzkumu, logicky a stylisticky správně připravit konkrétní otázky a před definitivní aplikací dotazníku provést pilotáž na menším počtu zkoumaných osob. Ta napomůže k provedení posledních úprav dotazníku před jeho odesláním. Otázky by měly být anonymní, čímž lze zvýšit upřímnost odpovědí. Dotazník bývá řazen do tzv. metod subjektivních. (Disman, 2011, s. 141)

V druhé fázi šetření byla využita kvalitativní metodologie – **řízený strukturovaný rozhovor** – k dosažení relevantních informací ze sledované oblasti. Tato metoda byla vybrána proto, že jde o velmi precizní techniku sociálního výzkumu, která přináší kvalitní výsledky. Určitou nevýhodou jsou vyšší náklady. Pro řízený rozhovor platí následující charakteristiky:

- „*Procento dokončených rozhovorů je vyšší než návratnost dotazníku*
- *pro respondenta je těžké vynechat otázku*
- *tazatel poskytuje respondentovi vyšší komfort než samotný dotazník*
- *z důvodu časové náročnosti je menší velikost zkoumaného vzorku*
- *problémem může být pocit neanonymity u citlivých otázek (respondent je v přímém kontaktu s tazatelem)*
- *při šetření formou řízeného rozhovoru je možné pozorovat také nonverbální projevy respondenta a zároveň v případě potřeby detailněji zjistit důvody jeho*

*chování a názorů položením doplňujících otázek, které ne vždy musejí být součástí předem připraveného dotazníku“ (Šubrt, 2014, s. 372–373).*

## 4.2 Technika sběru dat

Sběr dat byl proveden **formou dotazníkového šetření a formou strukturovaného rozhovoru**. Dotazníky byly spolu s průvodním dopisem rozesílány na emailové adresy ředitelů a ředitelky veřejných obchodních akademií. Hlavní výhodou rozesílání elektronických dotazníků je podle Hendla pokrytí velkého vzorku respondentů v krátkém časovém úseku, dále zachování jejich anonymity a časová nenáročnost potřebná k poskytnutí odpovědí. Výhodou takto rozeslaných dotazníků je, že získaná data už jsou v elektronické podobě, není tedy třeba jejich přepisování, čímž se snižuje procento administrativních chyb, a zároveň mohou být odpovědi respondentů ihned vyhodnoceny a tříděny. Nevýhodou dotazníkových šetření je možnost vysokého zkreslení ze strany respondentů. Respondenti sdělují svůj subjektivní pohled na zkoumanou problematiku, a i přes zaručenou anonymitu se mohou pokusit vykreslit se v lepším světle nebo na otázky neodpovědět pravdivě. (Hendl, 2012 s. 36–37)

Pro získání údajů za pomoci **řízeného rozhovoru** byla domluvena tři osobní setkání ve vybrané organizaci – s ředitelem a dvěma jeho zástupci. Časová dotace na jedno setkání byla stanovena na jednu hodinu. Důvodem bylo zajištění dostatku času na zaznamenání všech odpovědí, případně na položení doplňujících otázek. Po celou dobu rozhovoru nebyli respondenti nijak rušeni (telefonními hovory, SMS, osobními návštěvami kolegů, apod.).

## 4.3 Vymezení objektu šetření

**Základním souborem pro první fázi** výzkumu byli ředitelé a ředitelky (dále jen „ředitelé“) veřejných obchodních akademií ve Středočeském kraji a Praze v počtu 24 respondentů. Výběrový soubor byl stejný jako základní. Dotazníkové šetření proběhlo na celém základním souboru. Stanovení výběrového souboru bylo záměrné za účelem získání dat od ucelené skupiny respondentů. Klíčová byla návratnost dotazníků, která je uvedena v tabulce č. 2.

**Tabulka 2: Vyhodnocení návratnosti dotazníků**

	Počet respondentů	Počet respondentů v %
<b>Základní soubor</b>	24	100 %
<b>Výběrový soubor</b>	24	100 %
<b>Odpověďelo</b>	21	87,50 %
<b>Neodpovědělo</b>	3	12,50 %

**Zdroj:** Vlastní zpracování

Celková návratnost dotazníků byla 87,50 %, je tedy možné konstatovat, že se jedná o reprezentativní vzorek.

Pro **druhou fázi šetření** formou strukturovaných rozhovorů za účelem sestavení kompetenčního modelu „**učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy**“ byl osloven management vybrané organizace, který řízení podle kompetencí nepoužívá a ani tento přístup k řízení lidských zdrojů v organizaci nezná. Management vybrané organizace zahrnuje tři osoby – ředitele školy a jeho dva zástupce. Dané osoby byly vybrány, jelikož v organizaci odpovídají za vedení učitelského týmu a především pak za hlavní procesy, kterými jsou zajišťovány výchova a vzdělávání ve škole. Odpovídají za práci a specializaci pedagogických pracovníků, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost, za jejich výkon a rozvoj. Odpovědnost a řízení lidských zdrojů uvedené osoby realizují také v pomocných procesech při práci a specializaci nepedagogických pracovníků, kteří nevykonávají přímou pedagogickou činnost. Ředitel školy a jeho zástupci jako jediní rozhodují nebo spolurozhodují ve všech oblastech týkajících se personálního řízení organizace. Při individuálních rozhovorech odpověděli na kladené otázky všichni tři respondenti.

#### **4.4 Časový harmonogram a průběh šetření**

**První fáze šetření** byla realizována v termínu od 14. 2. – 24. 2. 2019 elektronicky, a to prostřednictvím předem připraveného Google dotazníku. Před začátkem šetření byl zpracován seznam výběrového souboru – respondentů, který je přílohou č. 1 této diplomové práce. Před samotným odesláním dotazníku byli v uvedeném termínu postupně telefonicky kontaktováni všichni ředitelé a všechny ředitelky veřejných obchodních

akademií s prosbou o jeho vyplnění. Celkem 3 ředitelé z 24 kontaktovaných odmítli již při telefonickém rozhovoru poskytnout odpovědi z následujících důvodů:

- přílišné časové vytížení
- žádostí o vyplnění dotazníků chodí hodně, proto je nikomu ze zásady nevyplňují
- z důvodu neznalosti tématu kompetenčního modelu (neznám, nevyplňuji)

Ředitelům a ředitelkám, kteří projevíli ochotu poskytnout odpovědi, byl bezprostředně po ukončení telefonického rozhovoru na jejich emailovou adresu zaslán spolu s odkazem na dotazník také průvodní dopis č. 1, který je umístěn v příloze 1 této diplomové práce. Vzhledem ke skutečnosti, že do stanoveného termínu odpovědělo pouze 15 respondentů, byla po poradě s vedoucím práce dne 26. 2. 2019 zaslána ředitelům opakovaná prosba k vyplnění dotazníku – průvodní dopis č. 2, který je součástí přílohy 1 této diplomové práce. Po opakované prosbě je konečný počet odpovědí 21.

Pravděpodobně z důvodu, že **druhé šetření** bylo realizováno v organizaci, ve které jsem dlouholetým zaměstnancem, bylo domluvení termínů i samotná realizace rozhovorů bezproblémové. Druhé šetření bylo realizováno souběžně s prvním šetřením v termínu od 14. 2. – 24. 2. 2019. Před samotným šetřením byli respondenti individuálně seznámeni se základními principy kompetenčního modelu a s deskriptory jednotlivých kompetencí. Při šetření nahlíželi respondenti do tištěných tabulek deskriptorů souvisejících vždy s konkrétní oblastí výzkumných otázek. Deskriptory odborných dovedností a znalostí, obecných dovedností a měkkých kompetencí byly převzaty z Centrální databáze kompetencí, upraveny a zpracovány do tabulek. Tabulky deskriptorů jednotlivých oblastí, které byly při šetření použity, jsou součástí příloh této diplomové práce. (Centrální databáze kompetencí, 2017)

#### **4.5 Výzkumné předpoklady a identifikátory**

Pro první fázi šetření byly stanoveny následující **výzkumné předpoklady (hypotézy)** k provedení prvního výzkumného šetření:

H1: Většina ředitelů veřejných obchodních akademií v Praze a Středočeském kraji zná model řízení podle kompetencí.

H2: Alespoň jedna třetina ředitelů veřejných obchodních akademií v Praze a Středočeském kraji řídí svoji školu s využitím kompetenčních modelů.

Identifikátory šetření byly z hlediska sociodemografického zaměřeny na osobu ředitele školy:

1. pohlaví
2. věk
3. počet let ve funkci

Identifikátory šetření slouží k upřesnění zkoumaného vzorku respondentů a vychází z předpokladu (hypotézy), že faktory pohlaví, věk ředitelů a počet let působení ve funkci ředitele školy mohou mít vliv na míru využívání kompetencí a kompetenčního modelu při řízení lidských zdrojů ve veřejné obchodní akademii.

**Výzkumné otázky** byly stanoveny na základě výše uvedených teoretických východisek, vlastní zkušenosti a na základě identifikovaných výzkumných předpokladů.

VO 1: Uplatňují ředitelé model řízení lidských zdrojů podle kompetencí? Pokud ano, při kterých klíčových personálních činnostech tento přístup nejčastěji uplatňují?

VO 2: Jaké konkrétní přínosy či komplikace identifikují ředitelé škol v souvislosti s využíváním kompetenčních modelů?

VO 3: V případech, kdy ředitelé řízení lidských zdrojů podle kompetencí neuplatňují, mají definovány a kodifikovány požadavky na své zaměstnance nějakou jinou formou? Pokud ano, s jakými konkrétními požadavky při realizaci klíčových personálních činností nejvíce pracují?

Jednotlivé otázky obsažené v dotazníku byly rozděleny do čtyř oblastí:

1. oblast obsahovala dvě podotázky, za pomoci kterých bylo zjišťováno, zda ředitelé veřejných obchodních akademií znají přístup řízení lidských zdrojů podle kompetencí a zda ho ve své organizaci využívají.
2. oblast obsahovala sedm podotázek a byla určena pro ředitele škol, kteří v prvním oddíle uvedli, že k řízení své organizace využívají kompetenční model.

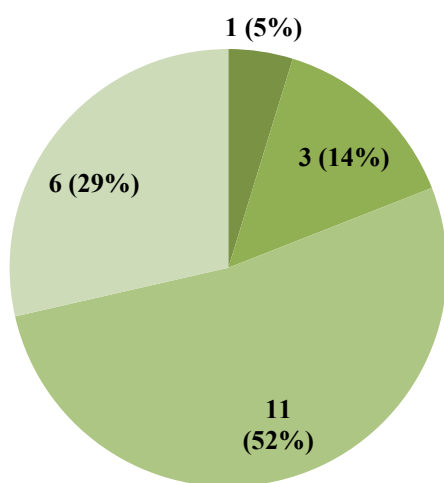
3. oblast, ve které byly připraveny tři otázky, byla určena pro ředitele škol, kteří kompetenční model neznají, nebo ho znají, ale ve své organizaci ho nevyužívají.
4. oblast obsahovala identifikační otázky: věk a pohlaví ředitele, počet let ve funkci ředitele školy.

**Tabulka 3: Skupiny respondentů k vyhodnocení dle identifikátorů šetření**

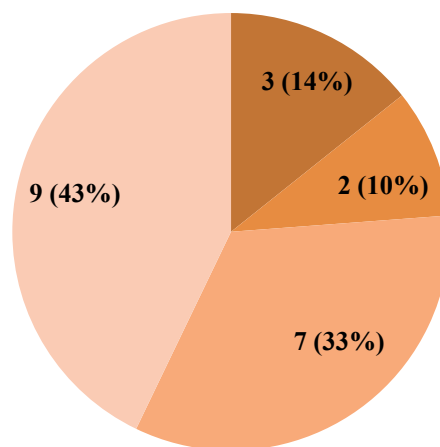
Název: Identifikátoru	Označení:	Počet respondentů:
<b>Obchodní akademie (výběrový soubor není identifikátorem, slouží k jednodušší orientaci v datech)</b>	R1	21 (100 %)
<b>Pohlaví – muži</b>	P1	11 (52 %)
<b>Pohlaví – ženy</b>	P2	10 (48 %)
<b>Věk 30 – 40 let</b>	V1	1 (5 %)
<b>Věk 41 – 50 let</b>	V2	3 (14 %)
<b>Věk 51 – 60 let</b>	V3	11 (52 %)
<b>Věk nad 61 let</b>	V4	6 (29 %)
<b>Počet let ve funkci – do jednoho roku</b>	F1	3 (14 %)
<b>Počet let ve funkci – 1–8 let</b>	F2	2 (10 %)
<b>Počet let ve funkci – 9–13 let</b>	F3	7 (33 %)
<b>Počet let ve funkci – více než 13 let</b>	F4	9 (43 %)

**Zdroj:** Vlastní zpracování

Výsledky první fáze šetření jsou kromě vyhodnocení také komparovány s výzkumem „Kompetenční model ve firmách v ČR“ realizovaného v roce 2014 společností Trexima, spol. s r.o., které se týkalo využívání a aplikace kompetenčního modelu v komerčních organizacích s více než sto zaměstnanci. (Trexima, spol. s r.o., 2014)



■ 30 - 40 let   ■ 41 - 50 let  
■ 51 - 60 let   ■ 61 a více let



■ do jednoho roku   ■ 1 - 4 roky  
■ 5 - 8 let   ■ více než 13 let

**Graf 1: Věk ředitele školy**

**Graf 2: Počet let ve funkci ředitele školy**

**Zdroj: Vlastní zpracování**

Výsledky identifikačních otázek, tedy složení respondentů dle věku a počtu let ve funkci, jsou uvedeny v grafech 1 a 2. Skladba respondentů podle pohlaví byla vyrovnaná, mužů ředitelů odpovědělo 58 %, žen ředitelek pak 52 %.

V průběhu šetření se prokázalo, že identifikátor č. 1 – věk a identifikátor č. 2 – pohlaví nemá vliv na míru využívání kompetenčního modelu při řízení lidských zdrojů, a to jak celkově, tak v jednotlivých položkách. Šetření prokázalo, že využívání kompetenčního modelu souvisí výhradně s iniciativou ředitele školy. Věk ani pohlaví ředitelů není rozhodující pro sestavení a aplikaci kompetenčního modelu při řízení lidských zdrojů. Z tohoto důvodu nejsou tyto faktory při vyhodnocování jednotlivých výzkumných specifických otázek již dále uváděny.

**Pro druhou fázi šetření**, řízený strukturovaný rozhovor, byl připraven dotazník pro ředitele školy a jeho dva zástupce, ve kterém byly výzkumné otázky rozděleny do čtyř oblastí:

1. oblast odborných dovedností
2. oblast odborných znalostí



3. oblast obecných dovedností
4. oblast měkkých kompetencí

Pro každou oblast navrhovali respondenti nejdůležitější kompetence, jelikož neměli doposud zkušenosti s tvorbou kompetenčního modelu, za návodnou pomůcku sloužil vzorový kompetenční model, uvedený v Centrální databázi kompetencí. O jednotlivých požadovaných znalostech a dovednostech se následně diskutovalo a byly seřazeny dle důležitosti. Z uvedených rozhovorů se dá konstatovat, že respondenti považovali za optimální 4–6 kompetencí pro každou oblast. (Centrální databáze kompetencí, 2017)

Uvedeným způsobem byl sestaven celý návrh kompetenčního modelu, kde byly v jednotlivých oblastech uvedené ty kompetence, na kterých se alespoň dva manažeri shodli.

#### 4.6 Definice použité hodnotící škály

V první fázi šetření byly hodnoceny tři oblasti, které byly v dotazníku dále členěny na dílčí podotázky. Respondenti uváděli osobní míru využívání jednotlivých položek uvedených ve výzkumných otázkách. Mimo otázek identifikačních a otázek č. 1 a 2 byly odpovědi vybírány z předem daných možností. Pro otázku č. 12 byla připravena hodnotící škála.

**Tabulka 4: Hodnotící škála pro první fázi výzkumu**

Hodnocení odpovědí				Otázky č.
Identifikační otázky (výběr z kategorií)				13,14,15
Četnost jednotlivých odpovědí (výběr z více možností)				3,4,5,6,7,8,9,10,11
Škála				12
Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	
Ano		Ne		
				1,2,

**Zdroj:** Vlastní zpracování

V druhé fázi šetření byly hodnoceny čtyři oblasti, které byly v dotazníku dále členěny na dílčí podotázky. Respondenti v odpovědích na otázky v jednotlivých oblastech vyjadřovali požadavky na úroveň jednotlivých kompetencí pro pozici učitele všeobecně vzdělávacích předmětů. Vyhodnocení odpovědí je provedeno formou komparace označených úrovní jednotlivých respondentů s úrovněmi totožných kompetencí

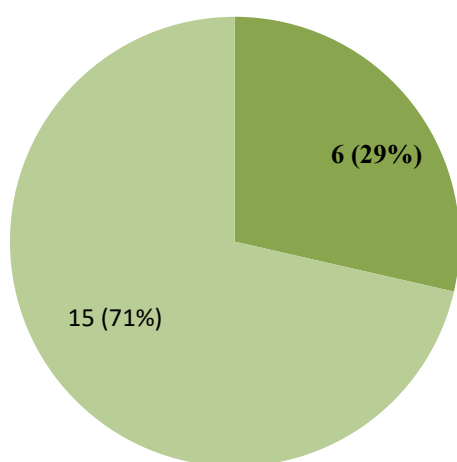
požadovaných dle Centrální databáze kompetencí pro výkon povolání učitele všeobecně vzdělávacích předmětů v kapitole 5.2. Na základě výběru 4–6 kompetencí, které v jednotlivých oblastech respondenti považovali pro uvedenou pracovní pozici za nejdůležitější, byl sestaven prvotní návrh kompetenčního modelu pro „učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy“ (Centrální databáze kompetencí, 2017).

## 5 Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření

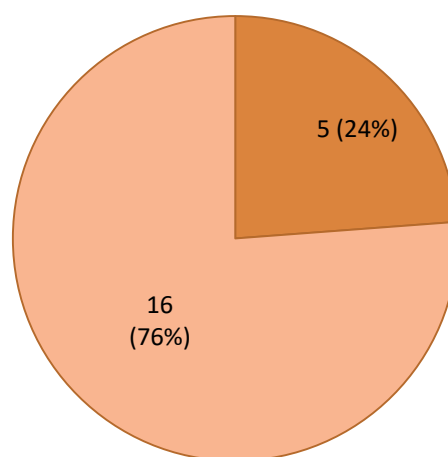
### 5.1 Analýza monitoringu

#### Oblast 1 – Kompetence a kompetenční model

Otázka č. 1: Znáte přístup, uplatňovaný při řízení lidských zdrojů, který využívá kompetencí tzv. kompetenční model? Otázka č. 2: Využíváte ve Vaší organizaci kompetence, kompetenční model při řízení lidských zdrojů?



■ ANO ■ NE



■ ANO ■ NE

**Graf 3: Znalost kompetenčního modelu**

**Graf 4: Využívání kompetenčního modelu**

**Zdroj: Vlastní zpracování**

Z odpovědí na otázky 1 a 2 vyplývá, že téměř jedna třetina dotazovaných ředitelů škol zná přístup řízení lidských zdrojů podle kompetencí (viz graf 3) a 24 % ředitelů kompetenční model využívá (viz graf 4), což je výrazně nižší míra penetrace v organizacích v porovnání s výzkumem společnosti Trexima, spol. s r.o. u firem s více než 100 zaměstnanci, kde využívalo k některým personálním činnostem kompetenční model 69 % komerčních organizací. (Trexima, spol. s r.o., 2014) Ve srovnání s veřejnými obchodními akademiemi v Praze a Středních Čechách, kde 71 % respondentů kompetenční model nezná (viz graf 3), dle uvedeného výzkumu mezi zaměstnavateli neznalo pojem

kompetence či kompetenční model 34 % respektive 57 % i s těmi, kdo znal uvedené pojmy jen okrajově. Tyto výsledky potvrzují, že k řízení podle CBM přistupuje větší procento organizací komerčních než organizací činných v oblasti státní správy a samosprávy. Vezmeme-li v úvahu, že rozvoj kompetencí je klíčová aktivita v edukačním procesu dle Rámcového vzdělávacího programu, je výsledek opravdu zarážející. Otázkou zůstává, zda zřizovatelé škol mají zájem podporovat vedení zejména v oblasti osvěty a podpory při zavádění podobných modelů řízení personálu.

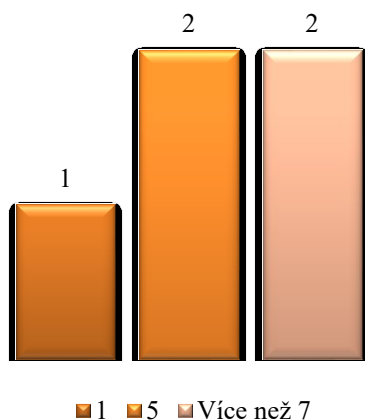
## **Oblast 2 – Otázky pro uživatele kompetencí, kompetenčního modelu.**

Otázka č. 3: Ke kterým konkrétním klíčovým personálním činnostem využíváte kompetenční model?

Ředitelé obchodních akademií v této otázce specifikovali, ke kterým klíčovým personálním činnostem kompetenční modely nejčastěji využívají. Všichni uvedli, že kompetenční model nejčastěji uplatňují při získávání a výběru pracovníků, rozvoji a vzdělávání a při odměňování pracovníků. Žádný z ředitelů ve své organizaci nevyužívá kompetenční model například k řízení a hodnocení pracovního výkonu. Důvodem, proč ředitelé nevyužívají kompetenčního modelu k řízení a hodnocení pracovního výkonu, může být např. neexistující profesní standard pedagoga a vodítka pro jeho naplňování. Dalším z možných důvodů je nezpůsobilost ředitelů škol analyzovat výkony práce svých zaměstnanců a následně specifikovat a vyhodnotit kompetence, které zásadním způsobem přispívají k efektivitě jejich práce a na základě kterých by pak hodnocení pracovního výkonu mohlo být realizováno.

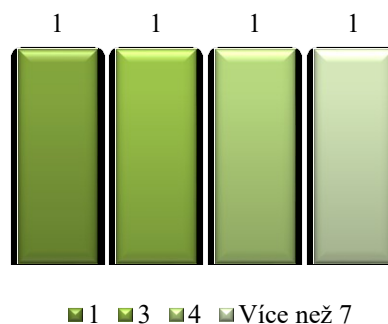
Otázka č. 4: Kolik kompetencí na jednotlivých pozicích sledujete, máte definováno? (pro pozice managementu, učitele odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů a pro nepedagogické pracovníky).

**Kolik kompetencí sledujete  
pro pozici management ?**



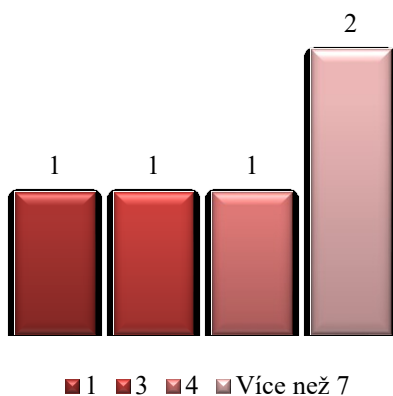
**Graf 5: Pozice management**

**Kolik kompetencí sledujete  
pro pozici učitel odborných  
předmětů ?**



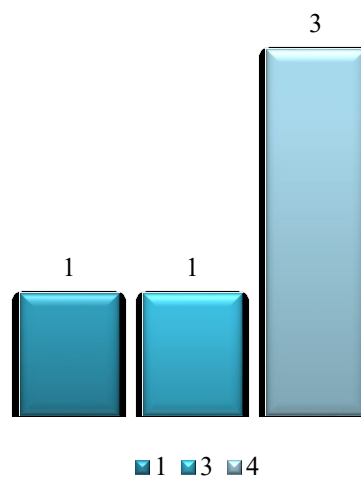
**Graf 6: Pozice učitel odborných předmětů**

**Kolik kompetencí sledujete  
pro pozici učitel všeobecně  
vzdělávacích předmětů ?**



**Graf 7: Pozice učitel všeobecně vzdělávacích předmětů**

**Kolik kompetencí sledujete  
pro pozici nepedagogický  
pracovník ?**



**Graf 8: Pozice nepedagogický pracovník**

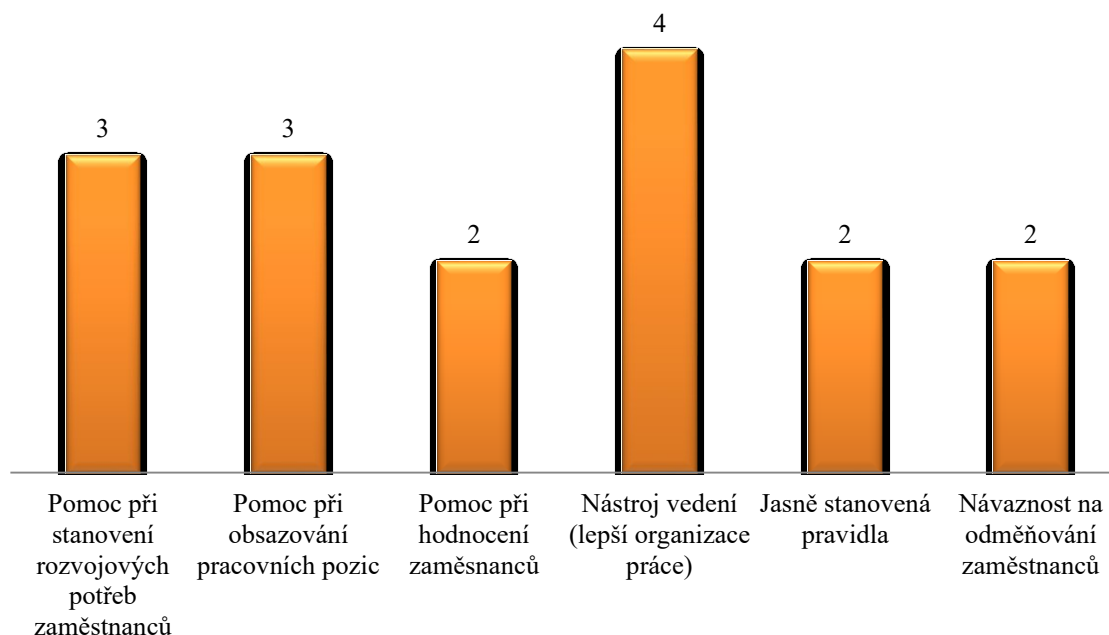
**Zdroj: Vlastní zpracování**

Pro pozice managementu mají ředitelé definováno pět (dva ředitelé) nebo více než sedm kompetencí (dva ředitelé). Pouze jeden z respondentů v dotazníkovém šetření uvedl, že má pro pozici managementu nadefinovanou jen jednu kompetenci (viz graf 5, 6, 7 a 8). V komerční sféře je situace podle výše uváděného šetření společnosti Trexima, spol. s r.o. rozdílná, všichni respondenti využívající kompetenční model uvedli, že na uvedenou pozici mají definováno průměrně osm kompetencí pro manažerské pozice a průměrně sedm kompetencí pro technickohospodářské pracovníky a specialisty. (Trexima, spol. s r.o., 2014)

Naproti tomu má z mého šetření pro pozici učitele odborných předmětů jeden ředitel definovanou pouze jednu, jeden ředitel tři, jeden ředitel čtyři a další ředitel více než sedm kompetencí. Jeden respondent na otázku neposkytl odpověď, lze tedy předpokládat, že pro uvedenou pozici nemá definovány žádné kompetence (viz graf 6). Uvedené výsledky vytváří prostor k dalšímu šetření, protože tak výrazná disproporce v počtech definovaných kompetencí vyvolává předpoklad, že specifikace konkrétních kompetencí nemusí být u některých respondentů zcela správná.

U pozice učitele všeobecných předmětů je situace s počtem definovaných kompetencí obdobná jako u učitele odborných předmětů s tím rozdílem, že dva z pěti ředitelů mají pro tuto pozici definováno více jak sedm kompetencí. U nepedagogických pracovníků jsou nejčastěji sledovány čtyři kompetence (viz graf 7 a 8). Horváthová, Bláha a Čopíková považují za optimální sledování 4–6 kompetencí z každé oblasti pro jednu pracovní pozici. Všichni respondenti, kteří vykonávají funkci ředitele více než třináct let, však v šetření odpověděli, že na všech pozicích sledují pouze jednu kompetenci. Lze se tedy domnívat, že v jejich případě se nejedná o využívání kompetenčního modelu v podobě, v jaké ho specifikuje odborná literatura, ale pouze o sledování jedné, pravděpodobně průřezové kompetence. V případě ostatních ředitelů je počet sledovaných kompetencí obvykle 3–4, nebo více než sedm. Při sledování 3–4 kompetencí je kompetenční model pravděpodobně vytvořen pouze pro jednu oblast kompetencí, např. pro odborné znalosti a dovednosti. V případě sledování více než sedmi kompetencí obsahuje kompetenční model více oblastí, např. včetně měkkých kompetencí, kde je výsledný počet sledovaných kompetencí součtem kompetencí ze všech oblastí. (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 261)

Otázka č. 5: Jaké jsou z Vašeho pohledu hlavní přínosy využívání kompetenčního modelu?



**Graf 9: Hlavní přínosy využívání kompetenčního modelu**

**Zdroj: Vlastní zpracování**

Za hlavní přínos využívání kompetenčního modelu označili všichni ředitelé škol (viz graf 9) pomoc při obsazování pracovních pozic, pomoc při stanovení rozvojových potřeb zaměstnanců, ale také jako nástroj pro vedení zaměstnanců (pro lepší organizaci práce). Přestože žádný ředitelů nevyužívá kompetenční model k řízení a hodnocení pracovního výkonu, více než polovina z nich uvádí jako hlavní přínos kompetenčního modelu pomoc při hodnocení zaměstnanců. Paradoxem je, že toto uvádí ředitelé, kteří mají definovanou pouze jednu kompetenci na všech sledovaných pozicích. Kompetenční model, případně samotná kompetence tak mají potenciál stát se nejen plnohodnotným nástrojem k systematickému hodnocení zaměstnanců, ale také deskriptorem způsobů k dosahování požadovaných cílů. Výsledky šetření ve sledovaném segmentu v podstatě kopírují situaci v komerční sféře. Podle společnosti Trexima, spol. s r.o., 32 % firem používá kompetenčních modelů při obsazování pracovních pozic, 22 % pro definování pracovních míst a 22 % pro stanovování rozvojových potřeb zaměstnanců. Zásadní rozdíl mezi veřejnou střední školou a komerční organizací však vykazuje poměrně vysoké procento

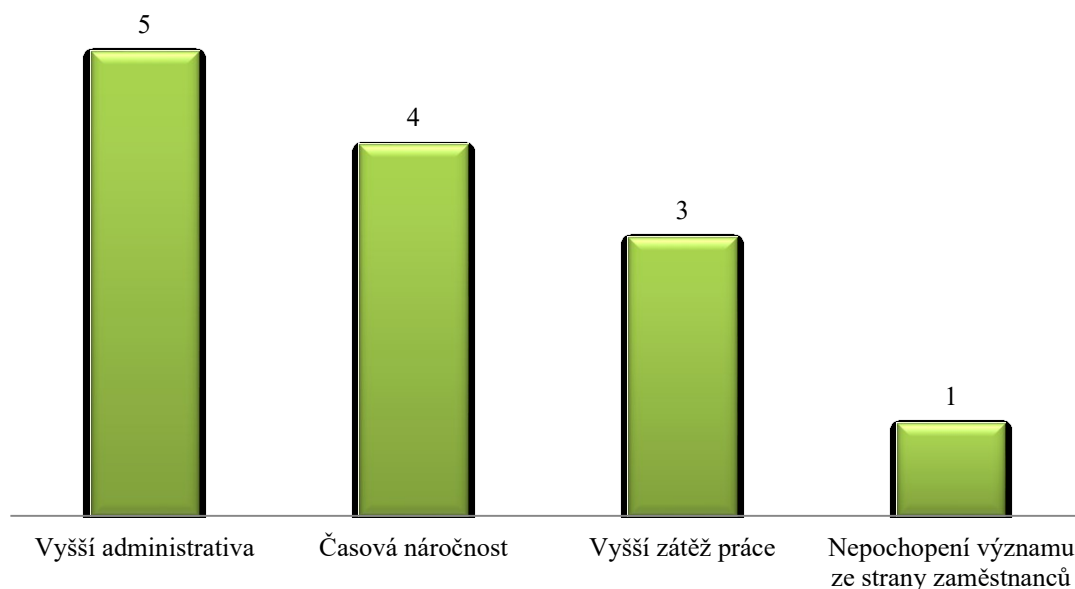
organizací (18 %), které již kompetenční model k hodnocení zaměstnanců aktivně využívá. (Trexima, spol. s r.o., 2014)

Otázka č. 6: Způsobuje Vám využívání kompetenčního modelu nějaké komplikace?

Přínosy a problémy při využívání kompetenčního modelu zveřejnila na základě výzkumu „Kompetenční model ve firmách v ČR“ realizovaného v roce 2014 společnost Trexima, spol. s r.o. Uvádí, že 77 % firem sděluje, že nevědí o žádných komplikacích, které by využívání kompetenčního modelu způsobovalo.

Problémy při využívání kompetenčního modelu na veřejných obchodních akademiích je možné sledovat v následujícím grafu. Nejčastěji uváděnými jsou vyšší administrativa, velká časová náročnost a vyšší zátěž pracovníků. Ve veřejných obchodních akademiích tak souvisejí hlavní problémy s pracovní, administrativní a časovou zátěží pravděpodobně z toho důvodu, že tato zátěž má přímý dopad především na samotného ředitele školy, jehož funkce zahrnuje několik rolí, obvykle včetně role personalisty. (Trexima, spol. s r.o., 2014)





**Graf 10: Komplikace při využívání kompetenčního modelu**

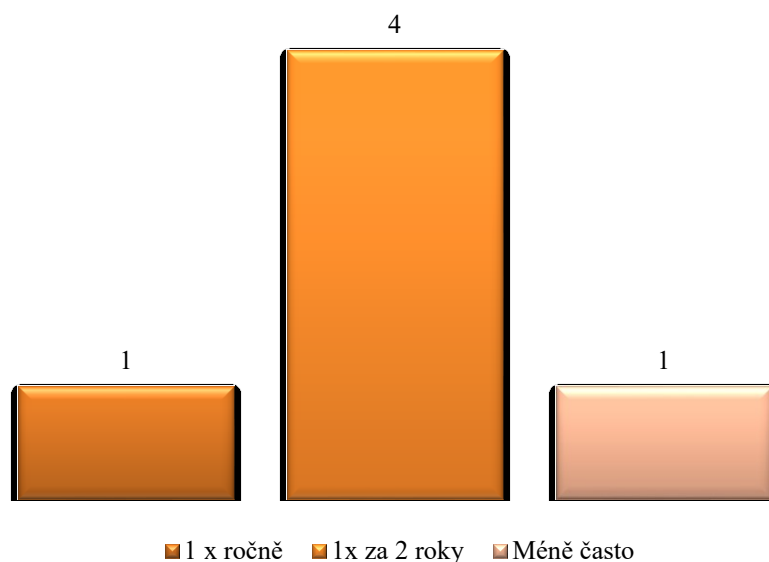
**Zdroj:** Vlastní zpracování

Otázka č. 7: Kdo inicioval ve Vaší škole zavedení kompetenčního modelu? (ředitel školy, personalista, zástupce, nebo zástupci ředitele); Otázka č. 8: Jakým způsobem jste kompetenční model vytvářeli?

Všech pět ředitelů škol (100 %), kteří uvedli, že ve své organizaci využívají kompetencí, kompetenčního modelu k řízení lidských zdrojů, bylo iniciátory jeho zavedení. Všechny tyto kompetenční modely si organizace vytvářely samy. Při jejich tvorbě nebylo v žádné organizaci využito poradenské firmy, kompetenční model nebyl převzat z jiné organizace, ani nebyl vytvořen kombinací obou uvedených způsobů. Iniciátorem bylo v komerčních organizacích ve 40 % vedení společnosti (v 29 % personální oddělení, v 21 % vlastníci společnosti, v 10 % jiné). Vytvoření kompetenčního modelu vlastními silami realizovalo 43 % firem. Ostatní podniky postupovaly při jeho tvorbě např. dle interních pokynů z centrály společnosti, nebo ze zahraničí, oslovily externí poradenskou firmu, nebo kombinovaly výše uvedené možnosti.

Otázka č. 9: Jak často aktualizujete kompetenční model?

Aktualizace kompetenčního modelu provádějí čtyři ředitelé 1x za dva roky, jeden ředitel jedenkrát za rok (viz graf 11). Více než polovina respondentů výzkumného šetření společnosti Trexima, spol. s r.o. provádí aktualizaci kompetenčního modelu alespoň 1x ročně (7 % z nich až několikrát do roka). Dotazovaní uvádějí, že nejčastějšími důvody k aktualizaci kompetenčních modelů jsou vznik nových pracovních míst, změny u míst stávajících, nebo zavádění nových, či změna současných technologií. Velmi často procházejí kompetenční modely revizí a aktualizací také v souvislosti se změnou strategie firmy. Z uvedených výsledků vyplývá, že aktualizace v komerční sféře probíhá v průměru častěji než v obchodních akademiích. Je možné se domnívat, že důvodem k méně časté aktualizaci kompetenčního modelu ve školách je výrazněji méně častá nebo až nulová nutnost vytváření nových pracovních míst či změny u pozic stávajících. Také změny v souvislosti s RVP, ŠVP, případně se změnou strategie školy, které by mohly být důvodem k revizi a aktualizaci kompetenčního modelu, bývají spíše sporadické. (Trexima, spol. s r.o., 2014)



**Graf 11: Aktualizace kompetenčního modelu**

**Zdroj: Vlastní zpracování**

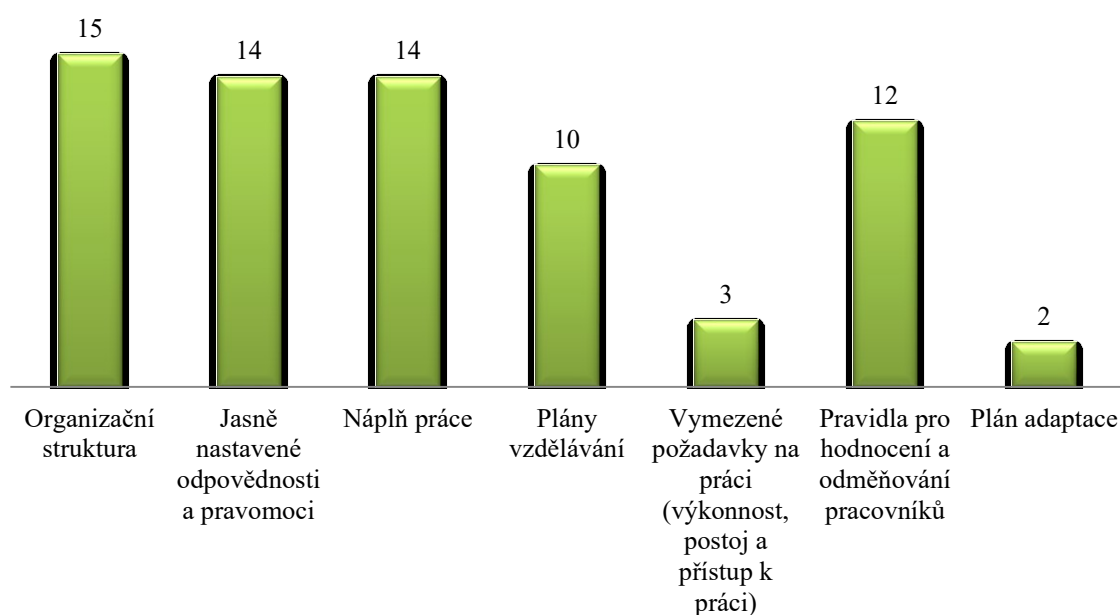
### **Oblast 3 – Otázky pro školy, které při řízení lidských zdrojů nevyužívají kompetenční model.**

Otázka č. 10: Jak jinak máte ve vaší škole definovány, kodifikovány a sdíleny požadavky na zaměstnance?

Jak již bylo deklarováno v začátku vyhodnocení provedeného šetření, kompetenční model k řízení lidských zdrojů nevyužívá 76 % ředitelů obchodních akademií v Praze a Středočeském kraji. Předmětem otázky číslo deset tedy bylo získání informací o způsobech a nástrojích, které tito ředitelé při řízení lidských zdrojů ve svých školách využívají. Z výsledků znázorněných v grafu 12 jednoznačně vyplývá, že nejčastěji definovanými, kodifikovanými a sdílenými požadavky na zaměstnance obchodních akademií v uvedeném regionu jsou organizační struktura s jasně stanovenými odpovědnostmi a pravomocemi a náplně práce. Méně využívanými nástroji jsou též dokumenty upravující pravidla pro hodnocení a odměňování pracovníků a plány vzdělávání.

Překvapivý výsledek je pak zejména v oblasti adaptace pracovníků (plány adaptace mají pouze 2 z 15 ředitelů) a v oblasti požadavků na výkonnost zaměstnanců (vymezené požadavky na práci mají pouze 3 z 15 ředitelů). Absence adaptačních plánů značí, že adaptace pracovníků ve většině škol nemusí probíhat vůbec, nebo probíhá nahodile, nesystematicky a nekoordinovaně. Podle Pilařové je adaptace pracovníků systematickým procesem, který novému zaměstnanci usnadňuje orientaci v novém pracovním prostředí. V průběhu adaptačního období si pracovník zvyká na novou práci, vytváří vztahy se spolupracovníky, nadřízenými i podřízenými. V neposlední řadě pomáhá formovat pocit zodpovědnosti, samostatnosti a sounáležitosti k zaměstnavateli. Absence adaptačních plánů ve školách může vést k výraznému zpomalení v plnění požadovaných pracovních výkonů a stanovených cílů, horšímu zapojení nového pracovníka do pracovního kolektivu a v neposlední řadě i ke zvýšení fluktuace v prvním roce zaměstnaneckého poměru. V návaznosti na výsledky tohoto šetření by bylo na místě schválení kariérního systému, jehož neschválený návrh obsahoval dvouleté adaptační období začínajícího učitele, včetně ukotveného zdroje podpory poskytované začínajícímu učiteli definované rolí uvádějícím učitelem. (Pilařová, 2016, s. 71–73)

Velmi podobná situace je také v oblasti vymezení požadavků na výkonnost zaměstnanců. Lze se domnívat, že absence požadavků na výkonnost, postoje a přístupy k práci je důsledkem skutečnosti, že školy nechtějí, nebo neumějí nastavit objektivně měřitelná kritéria (v souvislosti se zaměřením této diplomové práce – kompetence), která by definovala kvalitu a výkonnost pedagogické práce. Uvedené výsledky tak mohou být jedním z důsledků absence profesního standardu pedagoga a deskriptorů pro jeho naplňování.

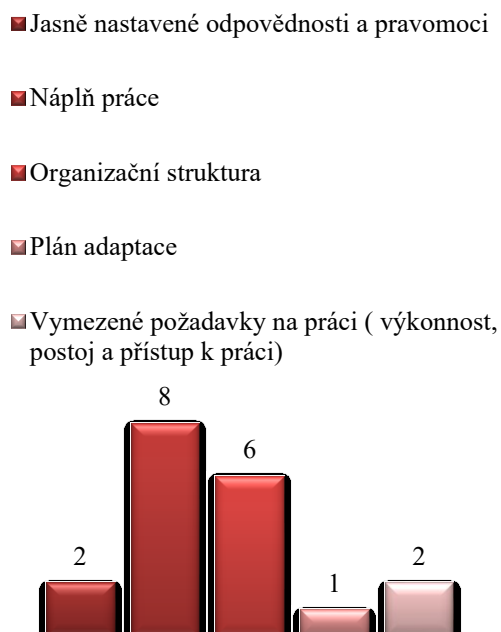


**Graf 12: Požadavky na zaměstnance**

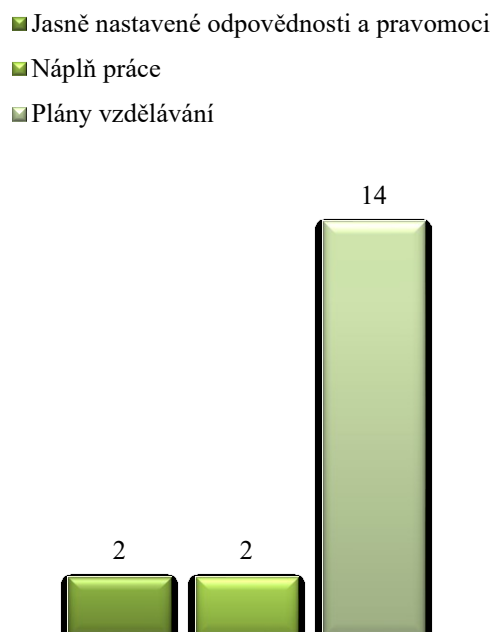
**Zdroj: Vlastní zpracování**

Otázka č. 11: Ke kterým konkrétním klíčovým personálním činnostem využíváte tyto dokumenty? (získávání a výběr pracovníků, rozvoj a vzdělávání pracovníků, řízení a hodnocení pracovního výkonu, odměňování pracovníků, k jiným personálním činnostem)

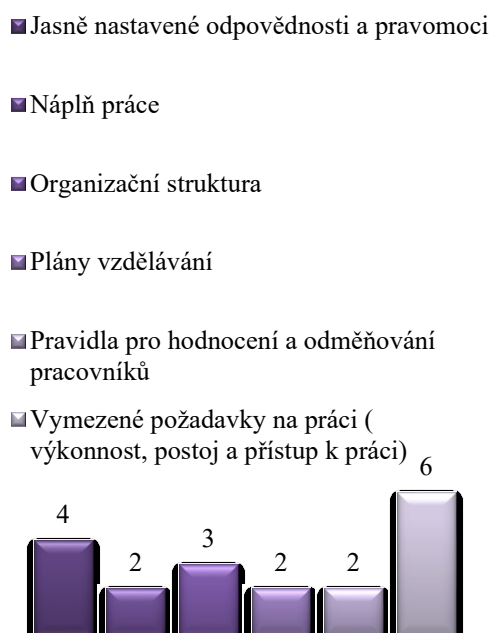
Nejvíce využívanými dokumenty byly základní personální dokumenty korespondující s uvedenou klíčovou personální činností. Při získávání a výběru pracovníků – náplně práce, při rozvoji a vzdělávání pracovníků – plány vzdělávání, při řízení a hodnocení pracovního výkonu – vymezené požadavky na práci, při odměňování pracovníků – pravidla pro hodnocení a odměňování s vymezenými požadavky na práci (viz graf 13–16). K jiným personálním činnostem, které nebyly respondenty blíže specifikovány, jsou nejvíce využívány náplně práce.



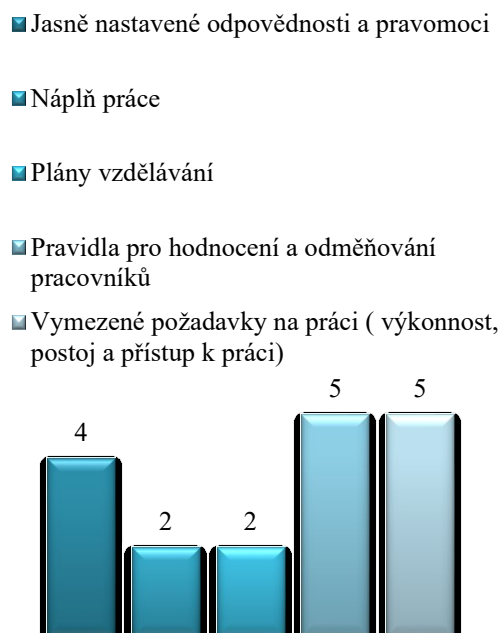
**Graf 13: Získávání a výběr pracovníků**



**Graf 14: Rozvoj a vzdělávání pracovníků**



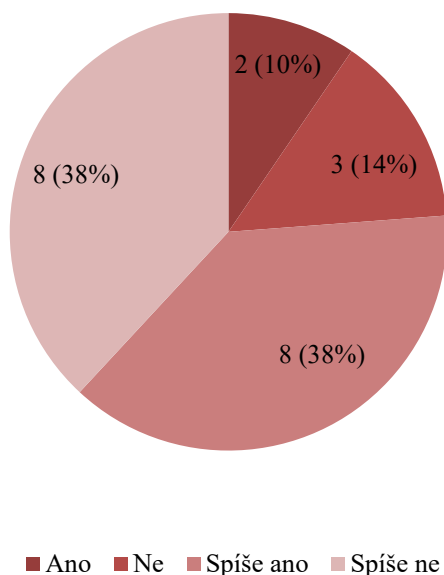
**Graf 15: Řízení a hodnocení pracovního výkonu**



**Graf 16: Odměňování pracovníků**

**Zdroj: Vlastní zpracování**

Otázka č. 12: Máte zájem dozvědět se více o možnosti řízení lidských zdrojů ve Vaší organizaci pomocí kompetencí, kompetenčního modelu?



**Graf 17: Zájem o informace související s kompetenčním modelem**

**Zdroj:** Vlastní zpracování

Pouze 25 % ředitelů projevilo v šetření zájem o získání dalších informací týkajících se řízení lidských zdrojů podle kompetencí. Jednalo se především o ty ředitele, kteří ve svých organizacích již řízení podle kompetencí aplikují. V některém z budoucích šetření by tak bylo vhodné, zaměřit se na ty ředitele, kteří řízení podle kompetencí nevyužívají, a zmapovat důvody jejich nezájmu o informace související s tímto progresivním modelem řízení lidských zdrojů.

## 5.2 Návrh kompetenčního modelu

Ve druhé fázi šetření respondenti nejprve označovali jednotlivé úrovně u všech kompetencí převzatých pro výkon povolání učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy z Centrální databáze kompetencí. Označené (tmavě podbarvené) kompetence jsou ty kompetence, které respondenti při řízeném rozhovoru zvolili pro uvedenou pozici

(ze všech uvedených kompetencí) za nejdůležitější a ze kterých byl sestaven návrh kompetenčního modelu. (Centrální databáze kompetenci, 2017)

### Odborné dovednosti

	CDK								R1 žena – zástupce 57 let								R2 muž – zástupce 40let								R3 ředitel 52 let							
NÁZEV / ÚROVEŇ	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Spolupráce s výchovným poradcem	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	□	□	□	□	■	■	■	■	□	□	□	□	■	■	■	■	□	□	□	□
Vedení třídních schůzek a další spolupráce a komunikace s rodiči	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Vyučování formou příkladů, problémových situací, vedení k vlastnímu objevování, organizace samostatné činnosti žáků (studentů)	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Rozložení učebních osnov a vzdělávacích cílů do jednotlivých témat a úkonů	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Motivování k zájmu o učivo	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Zjišťování, jak žáci (studenti) pochopili učivo	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Ústní zkoušení žáků (studentů)	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Příprava písemných prací žáků (studentů)	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Opravování a hodnocení písemných prací žáků (studentů)	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Řízení diskuzí	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Řešení kázeňských přestupků	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Vykonávání služeb v rámci provozu školy	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Třídnictví	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Vedení výuky se zřetelem na speciální vzdělávací potřeby žáků (studentů)	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Orientace v učebních plánech, osnovách a dalších učebních dokumentech	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□

#### Zdroj: Vlastní zpracování

Centrální databáze kompetencí pro výkon povolání učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy považuje za nutné dosažení úrovně 7, a to u všech kompetencí týkajících se **odborných dovedností** i u všech uvedených **odborných znalostí**. (Centrální databáze kompetenci, 2017)

V případě komparace výsledků šetření s CDK lze konstatovat, že úroveň kompetence 7 uváděnou CDK jako nutnou označili respondenti pouze 1x u následujících kompetencí:



„Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků“, „Řízení diskuzí“, „Řešení kázeňských přestupků“ a u „Vedení výuky se zřetelem na speciální vzdělávací potřeby žáků (studentů)“. U čtyř z pěti uvedených kompetencí požaduje tuto úroveň zástupce ředitele školy. Z výsledků šetření dále vyplývá, že celkově nejnižší úrovně odborných dovedností pro uvedenou pozici jsou požadovány ředitelem školy.

### Odborné znalosti

	CDK								R1 žena – zástupce 57 let								R2 muž – zástupce 40let								R3 ředitel 52 let							
NÁZEV / ÚROVEŇ	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Obecná pedagogika	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	□	□	□	□	■	■	■	■	□	□	□	□	■	■	■	■	■	■	■	□
Vzdělávání a výchova ve středním školství	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	□	□	□	■	■	■	■	■	■	■	□
Výuka všeobecně vzdělávacích disciplín	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Řešení výchovných problémů	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Řešení studijních problémů	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Didaktika a didaktická technika	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□

**Zdroj:** Vlastní zpracování

Při komparaci úrovně odborných znalostí úrovně 7, uváděnou CDK jako nutnou, označili dva respondenti, a to pouze u kompetence „Výuka všeobecně vzdělávacích disciplín“. Překvapivě nízkou požadovanou úroveň kompetence (stupeň 4), označili všichni respondenti např. u řešení výchovných a studijních problémů.

### Obecné dovednosti

	CDK			R1 žena – zástupce 57 let			R2 muž – zástupce 40let			R3 ředitel 52 let		
NÁZEV / ÚROVEŇ	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Počítačová způsobilost	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	□
Numerická způsobilost	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	□
Ekonomické povědomí	■	■	□	■	■	□	■	■	□	■	■	□
Právní povědomí	■	■	□	■	■	□	■	■	□	■	■	□
Jazyková způsobilost v češtině	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Jazyková způsobilost v angličtině	■	■	□	■	■	□	■	■	□	■	■	□
Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce	■	□	□	■	□	□	■	■	□	■	□	□

**Zdroj: Vlastní zpracování**

Porovnáním výsledků označených úrovní obecných dovedností byla zjištěna shoda úrovní CDK s úrovní požadovanou zástupkyní ředitele školy, a to v šesti ze sedmi kompetencí. Stejně jako u odborných znalostí jsou celkově nejnížší úrovně obecných dovedností pro uvedenou pozici požadovány ředitelem školy.

**Měkké kompetence**

NÁZEV / ÚROVEŇ	CDK					R1 žena – zástupce 57 let					R2 muž – zástupce 40let					R3 ředitel 52 let				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Efektivní komunikace	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	□
Kooperace (spolupráce)	■	■	■	■	□	■	■	■	□	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Kreativita	■	■	■	■	■	■	■	□	□	□	■	■	■	□	□	■	■	■	■	■
Flexibilita	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	□	■	■	■	■	■
Uspokojování zákaznických potřeb	■	■	■	■	■	■	■	■	□	□	■	■	■	□	□	■	■	■	■	■
Výkonnost	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	□	■	■	■	■	■
Samostatnost	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Řešení problémů	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Plánování a organizování práce	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	□	■	■	■	■	□
Celoživotní učení	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Aktivní přístup	■	■	■	■	■	■	■	■	□	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Zvládání zátěže	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	□	■	■	■	■	■
Objevování a orientace v informacích	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Vedení lidí (leadership)	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	□	□	■	■	■	■	□
Ovlivňování ostatních	■	■	■	■	■	■	■	■	□	□	■	■	■	□	□	■	■	■	■	□

**Zdroj: Vlastní zpracování**

Ředitel školy obvykle požaduje o 1 až 2 stupně nižší úroveň kompetencí, než jaká je označována pro pozici učitele všeobecně vzdělávacích předmětů v CDK za nutnou. Tento výsledek se týká oblasti odborných znalostí i odborných dovedností, ale také obecných dovedností. V případě měkkých kompetencí jsou naopak požadovány o 1–2 stupně nižší úrovně kompetencí zástupci ředitele než ředitelem školy. Úrovně požadované ředitelem školy se u více než poloviny kompetencí (v osmi z patnácti) shodují s nutnými úrovněmi uváděnými CDK.

### **Návrh kompetenčního modelu „učitele všeobecně vzdělávacích předmětů“ pro vlastní organizaci – obchodní akademii.**

Tento návrh kompetenčního modelu je sestaven pouze pro vlastní organizaci, nemá tedy univerzální platnost. Sestavení kompetenčního modelu bylo realizováno při strukturovaném rozhovoru, kdy ředitel školy a jeho dva zástupci vybrali 4–6 kompetencí z každé oblasti. Kompetenční model je sestaven z kompetencí, které označili alespoň dva respondenti jako nezbytné pro výkon funkce učitele všeobecně vzdělávacích předmětů. Jednotlivé kompetence jsou doplněny o úroveň, kterou respondenti považují pro tohoto zaměstnance za ideální. Z pohledu respondentů nedůležitější kompetence pro pozici učitele všeobecně vzdělávacích předmětů, včetně požadavků na dosažení jednotlivých úrovní, byly vybírány z kompetencí a deskriptorů uvedených v Centrální databáze kompetencí, které jsou přílohou této diplomové práce. (Centrální databáze kompetencí, 2017)

#### **Návrh kompetenčního modelu vybrané organizace**

<b>Odborné dovednosti</b>	
<u>Název kompetence:</u>	<u>Úroveň:</u>
1. Vedení třídních schůzek a další spolupráce a komunikace s rodiči	4–5
2. Vyučování formou příkladů, problémových situací, vedení k vlastnímu objevování, organizace samostatné činnosti žáků (studentů)	5–6
3. Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků	4–7
4. Motivování k zájmu o učivo	5
5. Zjišťování, jak žáci (studenti) pochopili učivo	5–6
6. Vedení výuky se zřetelem na speciální vzdělávací potřeby žáků (studentů)	6–8

**Zdroj: Vlastní zpracování**

<b>Odborné znalosti</b>	
<u>Název kompetence:</u>	<u>Úroveň:</u>
1. Vzdělávání a výchova ve středním školství	4–5
2. Řešení výchovných problémů	4
3. Řešení studijních problémů	4–5
4. Didaktika a didaktická technika	5–6

**Zdroj:** Vlastní zpracování

<b>Obecné dovednosti</b>	
<u>Název kompetence:</u>	<u>Úroveň:</u>
1. Počítačová způsobilost	2–3
2. Právní povědomí	1–2
3. Jazyková způsobilost v češtině	2–3
4. Jazyková způsobilost v angličtině	1–2

**Zdroj:** Vlastní zpracování

<b>Měkké kompetence</b>	
<u>Název kompetence:</u>	<u>Úroveň:</u>
1. Kooperace (spolupráce)	3–4
2. Samostatnost	3–5
3. Celoživotní učení	4
4. Zvládání zátěže	4

**Zdroj:** Vlastní zpracování

Kompetence a kompetenční model nemusí být pouze deskripcí kompetencí konkrétních pracovníků, mohou být také součástí různých dokumentů týkajících se lidských zdrojů, personálních modelů, vzdělávacích programů apod. Nejobecněji pojaté jsou měkké

kompetence, a to jak z hlediska všeobecného obsahu postaveného na obecných schopnostech, tak z pohledu své široké přenositelnosti napříč profesemi i kvalifikacemi. Kompetence odborné jsou sice také široce přenositelné, jejich obsah už je však založen na konkrétních odborných znalostech. Opakem jsou pak kompetence odborné (znalosti a dovednosti), které jsou velmi konkrétní, a to jak z hlediska svého odborného obsahu, tak z hlediska své uplatnitelnosti v úzké skupině profesí, nebo jen v jedné konkrétní profesi. Při sestavování návrhu kompetenčního modelu mohli respondenti vybírat z omezeného počtu obecných a měkkých kompetencí, v případě odborných vybírali z nepoměrně většího počtu kompetencí. V souvislosti s rozvojem vědy a technologií jejich počet totiž výrazně narůstá.

### **5.3 Shrnutí a diskuze výzkumu**

Výzkumné šetření nepotvrdilo hypotézu, že většina ředitelů veřejných obchodních akademií zná řízení podle kompetencí. V regionu Praha a Středočeský kraj zná tento model řízení pouze 5 (29 %) z 21 (100 %) ředitelů. Nebyla rovněž potvrzena hypotéza, že alespoň 30 % ředitelů veřejných obchodních akademií řídí svou školu za pomoci kompetenčních modelů. Za pomoci CBM řídí své organizace pouze 5 (24 %) z 21 (100 %) ředitelů. Vyhodnocení výzkumného šetření poskytlo odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

VO 1: Uplatňují ředitelé model řízení lidských zdrojů podle kompetencí? Pokud ano, při kterých klíčových personálních činnostech tento přístup nejčastěji uplatňují? Ředitelé, kteří uplatňují model řízení lidských zdrojů podle kompetencí, tak činí nejčastěji při výkonu klíčových personálních činností: získávání a výběru pracovníků, rozvoji a vzdělávání a při odměňování pracovníků.

VO 2: Jaké konkrétní přínosy či komplikace identifikují ředitelé škol v souvislosti s využíváním kompetenčních modelů? Za hlavní přínosy využívání kompetenčního modelu označili všichni ředitelé škol pomoc při obsazování pracovních pozic, pomoc při stanovení rozvojových potřeb zaměstnanců a také chápou kompetenční model jako nástroj pro vedení zaměstnanců (pro lepší organizaci práce). Hlavní komplikace pak spatřují ve vyšší administrativě, velké časové náročnosti a vyšší zátěži práce.

VO 3: V případech kdy ředitelé řízení lidských zdrojů podle kompetencí neuplatňují, mají definovány a kodifikovány požadavky na své zaměstnance nějakou jinou formou? Pokud ano, s jakými konkrétními požadavky při realizaci klíčových personálních činností nejvíce pracují? Respondenti v dotazníkovém šetření odpověděli na výzkumnou otázku č. 2, a sice že ředitelé, kteří neuplatňují řízení lidských zdrojů podle kompetencí, mají definovány požadavky na své zaměstnance jinou formou. Tyto požadavky jsou definovány především v podobě organizačních struktur, jasně stanovenými odpovědnostmi a pravomocemi a v neposlední řadě náplněmi práce.

V druhé části šetření byl splněn cíl v podobě sestavení kompetenčního profilu „učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy“, kdy při samotném sestavování byl využit vzorový etalon z Centrální databáze kompetencí respektive z Národní soustavy povolání, otevřená a všem dostupná databáze povolání spravované Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR. Uvedený vzorový profil se ukázal jako vhodný použitelný vzor, avšak v průběhu tvorby s respondenty se ukázalo, že v konkrétním případě management preferuje jiné kompetence nebo jejich požadovanou úroveň než jak jsou uvedené ve vzorovém profilu.

V rámci práce s respondenty se prokázalo, že databáze NSP je vhodná pomůcka pro zjednodušení tvorby kompetenčních profilů, zároveň v kontextu předchozího dotazníkového šetření v první fázi lze dovodit, že současný management obchodních akademií, jež byly součástí zkoumání, nemá dostatečné znalosti v oblasti nástrojů řízení dle kompetencí, případné implementace v organizaci a také povědomí o přínosech či negativních stránkách uvedené koncepce personálního řízení. Management vlastní organizace v obchodních akademiích zpravidla zahrnuje hlavní tři zaměstnance, a to ředitele školy a jeho dva zástupce. Dané osoby byly vybrány při tvorbě kompetenčního profilu, jelikož v organizaci odpovídají za vedení učitelského týmu a zejména pak za hlavní procesy a samotnou personální politiku na školách. (Centrální databáze kompetencí, 2017)

## **Závěr**

Na základě studia odborné literatury, jehož výsledkem je teoretická část této diplomové práce lze konstatovat, že kompetence zaměstnavatelé nepodceňují a snaží se hledat příležitosti k jejich získávání a rozvoji. Nepomáhají tím jen profesnímu rozvoji svých zaměstnanců, ale získávají také nástroj k výchově lepších a produktivnějších přispěvatelů jejich společnosti. Kompetenční model je v současné době považován za standardní personalistický nástroj při řízení organizací. Řízení lidských zdrojů za jeho pomoci přispívá k dosahování stanovených cílů organizace, má význam pro stanovení jejich konkurenčních výhod a umožňuje vytvoření organizace, která je schopná rychle reagovat na případné změny. Podporuje týmovou práci a spolupráci mezi jednotlivými týmy v organizaci, nastavuje systémy odměňování a výkony jednotlivých pracovníků, a to včetně zodpovědnosti manažerů na politiku řízení lidských zdrojů.

Výsledky empirické části této diplomové práce přinesly odpovědi na stanovené výzkumné otázky a nepotvrdily žádnou ze stanovených hypotéz. V první fázi empirické části byl proveden monitoring skutečného využívání kompetencí a kompetenčního modelu v regionu Praha a Středočeský kraj. Monitoring využívání řízení podle kompetencí vyvolal řadu dalších otázek, které v rámci zkoumaného segmentu (a v kontextu využívání nějaké z ověřených koncepcí řízení lidských zdrojů) poukazují na absenci aplikace některé z těchto koncepcí. Na základě tohoto zjištění je možné předpokládat, že v těchto organizacích zároveň nedochází k propojování personální strategie se strategií školy.

Z výsledků šetření vyplývá, že pouze jedna čtvrtina dotázaných ředitelů ve veřejných obchodních akademiích v Praze a Středočeském kraji aplikuje řízení podle kompetencí. Nebyla tedy potvrzena hypotéza, že alespoň 30 % ředitelů veřejných obchodních akademií řídí svou školu za pomoci kompetenčních modelů. Za pomoci CBM řídí své organizace pouze 5 (24 %) z 21(100 %) ředitelů. Ředitelé, kteří uplatňují model řízení lidských zdrojů podle kompetencí, tak činí nejčastěji při výkonu klíčových personálních činností: získávání a výběru pracovníků, rozvoji a vzdělávání a při odměňování pracovníků. Žádný z ředitelů ve své organizaci nevyužívá kompetenční model například k řízení a hodnocení pracovního výkonu. Důvodem, proč ředitelé nevyužívají kompetenčního modelu k řízení a hodnocení pracovního výkonu, může být např. neexistující profesní standard pedagoga

a vodítka pro jeho naplňování. Tímto zjištěním bylo odpovězeno na první stanovenou výzkumnou otázku.

Další z možných příčin tohoto stavu je, že respondenti tento model řízení lidských zdrojů vůbec neznají. Nebyla tak potvrzena hypotéza, že alespoň 30 % ředitelů veřejných obchodních akademií řídí svou školu za pomoci kompetenčních modelů. Za pomoci CBM řídí své organizace pouze 5 (24 %) z 21(100 %) ředitelů. Jinou možnou příčinou je neznalost kontextu a metodologicky správného postupu tvorby a realizace kompetenčního modelu. Je také nutné poukázat na skutečnost, že bez jasného záměru strategicky plánovat řízení lidských zdrojů nemohou ředitelé explicitně navazovat na dobré i špatné zkušenosti s využíváním modelu CBM, vyvarovat se možných komplikací a využít současné poznatky. Na současné poznatky a přínosy či komplikace v souvislosti s využíváním kompetenčních modelů byla zaměřena druhá výzkumná otázka.

Za hlavní přínosy využívání kompetenčního modelu označili všichni ředitelé škol pomoc při obsazování pracovních pozic, pomoc při stanovení rozvojových potřeb zaměstnanců a také chápou kompetenční model jako nástroj pro vedení zaměstnanců (pro lepší organizaci práce). Hlavní komplikace pak spatřují ve vyšší administrativě, velké časové náročnosti a vyšší zátěži práce. Ve veřejných obchodních akademiích tak souvisejí hlavní problémy při aplikaci kompetenčního modelu s pracovní, administrativní a časovou zátěží pravděpodobně z toho důvodu, že tato zátěž má přímý dopad především na samotného ředitele školy, jehož funkce zahrnuje několik rolí, obvykle včetně role jejího personalisty.

Dalším zásadním zjištěným výsledkem byl vysoký nezájem ředitelů o možnost získání dalších informací souvisejících s touto problematikou. Ředitelé při řízení lidských zdrojů využívají dokumenty, které mají za cíl definovat a kodifikovat požadavky na zaměstnance. Tyto jsou pak označovány jako personální nástroje. Toto zjištění poskytuje odpověď na poslední výzkumnou otázku, zda v případech, kdy ředitelé neuplatňují řízení lidských zdrojů podle kompetencí, mají definovány a kodifikovány požadavky na své zaměstnance nějakou jinou formou. Nejčastěji uváděnými dokumenty jsou organizační struktura, jasné stanovené odpovědnosti, pravomoce a náplně práce. Mezi nejvýznamnější zjištění patří, že pouze 13 % respondentů, kteří k řízení lidských zdrojů kompetenční model nevyužívají,



má v oblasti adaptace pracovníků a požadavků na výkonnost zaměstnanců stanoveny nějaké požadavky včetně deskripce cest vedoucích k jejich naplňování.

Z dlouhodobého pohledu je nezbytné, aby ředitelé škol byli motivováni a vzdělávání v oblasti řízení lidských zdrojů (lidského kapitálu) tak, aby v budoucnu mohli, chtěli a uměli důkladně pracovat s nějakým z konceptů umožňujících efektivní řízení lidských zdrojů, kterým kompetenční model bezesporu je. Bez osvěty a popularizace není možné předpokládat, že bude snadné tento model řízení do škol v budoucnu implementovat. Faktem zůstává, že společnost, ekonomika a informační technologie se vyvíjejí velmi rychle a tempo se stále zrychluje. Vzdělávací systém, zřizovatelé i ředitelé jednotlivých škol budou muset na tuto situaci, a to právě především v oblasti řízení lidských zdrojů, reagovat.

Cílem této diplomové práce bylo na základě provedeného výzkumného šetření sestavit návrh kompetenčního modelu pro „učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy“ – veřejné obchodní akademie. Naplnění tohoto cíle je doloženo návrhem kompetenčního modelu sestaveného pro vybranou organizaci. Tento sestavený model však nemá univerzální platnost. Návrhu tohoto kompetenčního modelu nebylo z časových důvodů dosaženo v krocích doporučených Horváthovou, Bláhou a Čopíkovou uvedených v kapitole 3. 2., ale za pomoci výběru jednotlivých kompetencí z kompetenčního modelu uvedeného v Centrální databázi kompetencí. Tomu předcházelo podrobné obeznámení respondentů s deskriptory jednotlivých úrovní předkládaných kompetencí. U takto sestaveného kompetenčního modelu je vhodné doporučit ověření možnosti jeho uplatnění. Ověření validity takto sestaveného kompetenčního modelu je možné jak ve vybrané organizaci, ve které bylo výzkumné šetření prováděno, tak i v jiných organizacích stejného, nebo podobného typu. Dále lze doporučit jeho komparaci s již existujícím kompetenčním modelem některé z veřejných středních škol, a to jak v Praze a Středočeském kraji, tak v rámci celé České republiky, nebo též s nějakou ze zahraničních škol podobného typu. Zároveň však lze tento výstup práce považovat za nástroj, respektive pomůcku pro ostatní organizace podobného typu, který usnadní proces samotného stanovování kompetenčních profilů pro jednotlivé profese i implementaci řízení zaměstnanců dle kompetencí.

Kompetenční modely uvedené v Centrální databázi kompetencí jsou nejsystematičtějšími, nejucelenějšími kompetenčními modely v ČR se záběrem přes Národní soustavu povolání, Národní soustavu kvalifikací a služby zaměstnanosti MPSV. V neposlední řadě patří rozvoj a využívání kompetencí jako způsobu vyjádření poptávky i nabídky na trhu práce i ve sféře vzdělávání mezi priority i v rámci Evropské unie. Dosavadní zavedená praxe v organizacích ukazuje, že aplikace kompetenčního model v organizaci má pozitivní vliv na zlepšování práce se zaměstnanci. Proto je vhodná pomoc ze strany zřizovatelů jednotlivých školských zařízení, a to v podobě zvýšení zájmu o CBM a kompetence, zajištění větší informovanosti a edukace ředitelů a jejich zástupců v moderních trendech personálních nástrojů a zejména v oblasti CBM. Rovněž je žádoucí aktivnější zapojení personalistů, pokud taková pozice ve škole, byť jen na částečný úvazek, existuje. Výsledky této diplomové práce komparované s výzkumným šetřením společnosti Trexima, spol. s r.o. z roku 2014, realizované v komerčních organizacích, totiž ukazují, že je stále výrazná disproporce mezi obchodními akademiemi a soukromou sférou z pohledu flexibility při zavádění nových forem managementu, konkrétně personálních nástrojů a jejich praktické aplikace.

## Seznam použitých informačních zdrojů:

### Monografické zdroje:

ARMSTRONG, Michael, 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*: 10. vydání. Praha: Grada. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*: 13. vydání. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing. 928 s. ISBN 978-80-247-5258-7.

BARTOŇKOVÁ, Hana, 2010. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada. 204 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál. 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.

BĚLOHLÁVEK, František, 2016. *Jak vybrat správného člověka na správné místo: úspěšný personální výběr*. Praha: Grada. 182 s. Manažer. ISBN 978-80-247-5768-1.

BRUNELLO, G., & SCHLOTTER, M. 2011. *Non-cognitive skills and personality traits: Labour market relevance and their development in education and training systems*. Bonn: The Institute for the study of labour (IZA)

CEJTHAMR, V., DĚDINA, J., 2003. *Manažerské kompetence a schopnosti na prahu 21. století*. Praha: Vysoká škola ekonomická, Fakulta podnikohospodářská. 52 s. ISBN 80-245-0668-8.

CIMBÁLNÍKOVÁ, L., 2013. *Strategický rozvoj lidských zdrojů: Co je důležitější v současné společnosti znalostí: rozvoj lidských zdrojů, nebo jejich řízení*. Olomouc: Univerzita Palackého. 136 s. ISBN 978-80-244-3288-5.

CSAPÓ, Beno. 2004. *Knowledge and Competencies*. In Jos Letschert (ed.): *The Integrated Person – How curriculum development relates to new competencies*. Enschede: CIDREE.

DISMAN, Miroslav, 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

- DOLEŽALOVÁ, J., 2009. *Gramotnost*. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 157 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- DVOŘÁKOVÁ, Z. 2007 *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H.Beck. 485 s. ISBN 9788071798934
- DYTRT, Z. a kol., 2004. *Manažerské kompetence v Evropské unii*. Praha: C. H. Beck. 157 s. ISBN 80-7179-889-4.
- GROTE, S., KAUFFELD, S., FRIELING, E., 2012. (Hrsg.) *Kompetenzmanagement: Grundlagen und Praxisbeispiele. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel*. ISBN 978-3-7910-2956-6.
- HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ, 2012. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. 22 s. ISBN 978-80-87449-18-9.
- HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HORVÁTHOVÁ, Petra, Jiří BLÁHA a Andrea ČOPÍKOVÁ. *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press, 2016. 428 s. ISBN 978-80-7261-430-1.
- HRONÍK, František, Jitka VEDRALOVÁ a Luboš HORVÁTH, 2008. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. Brno: Motiv Press. 132 s. ISBN 978-80-904133-2-0.
- HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. 233 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.
- KOCIANOVÁ, Renata, 2012. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. 152 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3269-5.
- KOUBEK, Josef, 2006. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 3. vyd., (přeprac.). Praha: Management Press. 367 s. ISBN 80-7261-033-3.
- KOUBEK, Ladislav, 2013. *Psychologie v řízení lidských zdrojů*. Brno: Masarykova univerzita. 127 s. ISBN 978-80-210-6384-6.

KUBEŠ, Marián, Roman KURNICKÝ a Dagmar SPILLEROVÁ, 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada. 183 s. ISBN 80-247-0698-9.

LOCHMANNOVÁ, Alena, 2016. *Personalistika: základy personalistiky*. Prostějov: Computer Media. 108 s. ISBN 978-80-7402-282-1.

MIKOŠKA, Petr, 2016. *Vzdělávání zaměřené na studenta*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 186 s. ISBN 978-80-7465-249-3.

NEUMAJER, O., ROHLÍKOVÁ, L., ZOUNEK, J., 2015. *Učíme se s tabletem: využití mobilních technologií ve vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer. 188 s. ISBN 978-80-7478-768-3.

PAULOVČÁKOVÁ, L., VETEŠKA, J., 2017. *Kvalifikace a kompetence v kontextu dalšího profesního vzdělávání*. In VETEŠKA, J. a kol. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost. 179 s. ISBN 978-80-906894-0-4.

PILAŘOVÁ, Irena, 2016. *Leadership & management development: role, úlohy a kompetence managerů a lídrů*. Praha: Grada. 168 s. ISBN 978-80-247-5721-6.

PLAMÍNEK, Jiří, 2014. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.

SMEJKAL, Vladimír a Karel RAIS, 2013. *Řízení rizik ve firmách a jiných organizacích*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Expert (Grada). 483 s. ISBN 978-80-247-4644-9.

ŠTECH, S., 2011. *PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda?* Orbis scholae, roč. 5, č. 1. ISSN 1802-4637.

STRAKOVÁ, J. a kol. 2009. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: MŠMT.

STRINGHER, CH., 2014. What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In CRICK, R. D., STRINGHER, CH., & REN, K. (eds.). *Learning to learn: International perspectives from theory and practice* (s. 9–32). New York: Routledge.

ŠUBRT, Jiří, 2014. *Soudobá sociologie*. Praha: Karolinum. 401 s. ISBN 978-80-246-2558-4.

TROJANOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER, 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, Řízení školy (Wolters Kluwer). 103 s. ISBN 978-80-7357-899-2.

TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.

VETEŠKA, Jaroslav, 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service. ISBN 978-80-87306-04-8.

VETEŠKA, Jaroslav, 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 344 s. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, J. a kol., 2013. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost. 168 s. ISBN 978-80-905460-0-4.

VETEŠKA, Jaroslav, 2013. *The role of qualifications and competences in initial and further education*. Chowanna, tom 2 (41), pp. 179–191. ISSN 0137-706X.

VETEŠKA, Jaroslav, ed., 2014. *Celoživotní učení pro všechny - výzva 21. století: Lifelong learning for all - challenge of 21st century*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-047-1.

VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, J. *Koučování a mentoring jako nástroje rozvoje pracovníků v kontextu talent managementu*. In: PAVLOV, I., SCHUBERT, M. (eds.), 2016. *Etické kontexty andragogického působení*. Banská Bystrica: Belianum (vydavatelství Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta), s. 195–211. ISBN 978-80-557-1166-9.

VETEŠKA, J., 2017. *Kompetenční přístup ve formálním a neformálním vzdělávání*. In VETEŠKA, J. a kol. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 9–39. ISBN 978-80-906894-0-4.

VETEŠKA, J., KURSCH, M., 2019. *Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace*. In VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 15-23. ISBN 978-80-906894-4-2. ISSN 2571-3841.

VETEŠKA, J. a L. PAULOVČÁKOVÁ, 2018. *Management and Marketing of Educational Institutions*. Karlsruhe: Ste-Com, 81 p. ISBN 978-3-945862-24-7.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. 159 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 204 s. 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

Zákon o zaměstnanosti: Hlava III: Působnost ministerstva: § 6. In: Sbírnka zákonů. 435/2004

### **Elektronické zdroje:**

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. Vzdělávání 2020 [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2018-11-15]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

Centrální databáze kompetencí: *Co jsou kompetence. Národní soustava povolání* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017 [cit. 2018-11-16]. Dostupné z: [http://kompetence.nsp.cz/napoveda.aspx#Centralni\\_databaze\\_kompetenci](http://kompetence.nsp.cz/napoveda.aspx#Centralni_databaze_kompetenci)

*Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU o klíčových schopnostech pro celoživotní učení, 2006* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/40060/>

*Kompetenční modely ve firmách v ČR* [online]. Praha: TREXIMA, spol. s r.o., 2014 [cit. 2019-03-15]. Dostupné z: <https://www.trexima.cz/4-vlna-hr-monitoru>

LOSKOT, Stanislav. *Veřejná správa a řízení lidských zdrojů*. AQE advisors [online]. 2018 [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <http://www.aqe.cz/cz/8532/2473/clanek/verejna-sprava-a-řízení-lidských-zdroju/>

M.C.TRITON: *Kompetenční model* [online]. Praha, 2015 [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: [http://www.mc-triton.cz/wp-content/uploads/2015/11/kompetencni\\_model\\_1.pdf](http://www.mc-triton.cz/wp-content/uploads/2015/11/kompetencni_model_1.pdf)

Metodický portál RVP.CZ. *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů: Kurikulární reforma* [online]. Praha, 2011 [cit. 2018-11-16]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD\\_reforma](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma)

Národní soustava kvalifikací [online]. Praha, 2018 [cit. 2018-12-30]. Dostupné z: <https://www.narodnikvalifikace.cz/>

Národní ústav odborného vzdělávání: *Rámcové vzdělávací programy* [online]. Praha, 2012 [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

Obor obchodní akademie. <http://www.stredniskoly.cz> [online]. Praha: Školy Online [cit. 2019-01-05]. Dostupné z: <http://www.stredniskoly.cz/obor/obchodni-akademie.html>

Priority ministra 2017: *Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

REHÚŠ, Michal. *Analýza kariérového systému učiteľov na Slovensku* [online]. Slovensko, 2017 [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/11848.pdf>. Diskusná štúdia. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Společnost pro kvalitu školy: *Metodika kompetenční model* [online]. Ostrava, 2019 [cit. 2019-01-13]. Dostupné



z:[http://www.kvalitaskoly.cz/sites/default/files/METODIKA\\_KOMPETENCNI\\_MODEL.pdf](http://www.kvalitaskoly.cz/sites/default/files/METODIKA_KOMPETENCNI_MODEL.pdf)

Strategie celoživotního učení ČR. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015 [cit. 2019-01-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014 [cit. 2018-11-16]. Dostupné z: [http://vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf](http://vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf)

ŠNEBERGER, Václav. *Metodika práce s kompetenčním modelem: Kompetenční model* [online]. Ostrava, 2017 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z:[http://www.kvalitaskoly.cz/sites/default/files/METODIKA\\_KOMPETENCNI\\_MODEL.pdf](http://www.kvalitaskoly.cz/sites/default/files/METODIKA_KOMPETENCNI_MODEL.pdf)

The Gen Y Workplace Expectations Study. *Millennial Branding* [online]. 2013 [cit. 2018-06-29]. Dostupné z: <http://millennialbranding.com/2013/gen-workplace-expectations-study/>

## Seznam příloh

Příloha 1 – Průvodní dopisy ředitelům škol

Příloha 2 – Seznam respondentů

Příloha 3 – Dotazník „Kompetence a kompetenční model“

Příloha 4 – Dotazník „Kompetenční požadavky k výkonu povolání – Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy“

Příloha 5 – Tabulka 5 – Deskriptory jednotlivých úrovní odborných dovedností

Příloha 6 – Tabulka 6 – Deskriptory jednotlivých úrovní odborných znalostí

Příloha 7 – Tabulka 7 – Deskriptory jednotlivých úrovní obecných dovedností

Příloha 8 – Tabulka 8 – Deskriptory jednotlivých úrovní měkkých kompetencí

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Nové pojetí kvalifikací založené na kompetencích ..... 10

Obrázek 2: Tři dimenze kompetentního pracovníka ..... 11

Obrázek 3: Vztah schopnosti a kompetence..... 16

Obrázek 4: Hierarchický model struktury kompetence ..... 18

Obrázek 5: Průběh cyklu celoživotního vzdělávání v ČR..... 26

Obrázek 6: Modelový diagram pro identifikaci (aktualizaci, revizi) kompetence ..... 30

Obrázek 7: Kompetenční model jako základ personálních činností..... 42

Obrázek 8: Uplatnění kompetenčního modelu ..... 44

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Klíčové etapy tvorby kompetenčního modelu ..... 48

Tabulka 2: Vyhodnocení návratnosti dotazníků ..... 59

Tabulka 3: Skupiny respondentů k vyhodnocení dle identifikátorů šetření ..... 62

Tabulka 4: Hodnotící škála pro první fázi výzkumu ..... 64

## Seznam grafů

Graf 1: Věk ředitele školy .....	63
Graf 2: Počet let ve funkci ředitele školy .....	63
Graf 3: Znalost kompetenčního modelu .....	66
Graf 4: Využívání kompetenčního modelu .....	66
Graf 5: Pozice management.....	68
Graf 6: Pozice učitel odborných předmětů .....	68
Graf 7: Pozice učitel všeobecně vzdělávacích předmětů.....	68
Graf 8: Pozice nepedagogický pracovník .....	68
Graf 9: Hlavní přínosy využívání kompetenčního modelu .....	70
Graf 10: Komplikace při využívání kompetenčního modelu .....	72
Graf 11: Aktualizace kompetenčního modelu .....	73
Graf 12: Požadavky na zaměstnance .....	75
Graf 13: Získávání a výběr pracovníků .....	77
Graf 14: Rozvoj a vzdělávání pracovníků .....	77
Graf 15: Řízení a hodnocení pracovního výkonu .....	77
Graf 16: Odměňování pracovníků .....	77
Graf 17: Zájem o informace související s kompetenčním modelem .....	78